AUSWAHL REIHE B

BERNHARD BIERSCHENK

14

Theorie und Praxis

in der Oberstufe der schwedischen Grundschule



HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG
HANNOVER · Berlin · Darmstadt · Dortmund

Gesamtherstellung: C. W. Niemeyer, Hameln

Bestellnummer 36318



6811

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT

Vorschläge und Entwürfe zu Schulreformen (comprehensive school system) werden gegenwärtig in vielen Ländern Europas diskutiert.

Gegenstand des vorliegenden Buches ist die schwedische Schulreform seit dem Jahre 1962. Dieser Reform begegnete die europäische Kultusministerkonferenz noch 1963 in Genf mit Zurückhaltung, denn der Konferenz erschien die schwedische Konzeption – nämlich die Schule aus einem konservativen Element der Gesellschaft in ein Instrument für die Neuordnung der Gesellschaft zu verwandeln – als zu radikal. Diskussionen und Reformvorschläge in den verschiedenen Ländern Europas lassen heute jedoch deutlich erkennen, daß Schweden 1962 eine für die übrigen Länder Europas richtungweisende Schulreform durchführte.

Durch den Lehrplan von 1962 wird versucht, die schwedische Schule den Forderungen einer modernen Industriegesellschaft anzupassen, deren Merkmal die Veränderbarkeit ist. Zum ersten Male erwartet der Mensch in unserer Zeit seine Sicherheit nicht von der Stabilität, sondern von der Veränderbarkeit, völlig darauf eingestellt, in einer Gesellschaft zu leben, die wirtschaftlich, sozial und kulturell expandiert. Im Mittelpunkt des Lehrplans für die schwedische Grundschule von 1962 steht das Individuum. Alle Bemühungen der Schule konzentrieren sich auf den einzelnen Menschen in einer Zeit, in der er wenig zu gelten scheint.

Den Einzelnen zur Selbstbestimmung zu befähigen, die Veränderbarkeit auszuhalten und nutzen zu lernen, ist Ziel dieses Lehrplanes. Daß die Gesellschaft durch ein sorgfältig geplantes Erziehungs- und Informationsprogramm Aufgaben bewältigen kann, für die Lösungsmodelle noch nicht existieren, dürfte an dem allgemein bekannten Ereignis der Umstellung vom Linksverkehr auf den Rechtsverkehr in Schweden deutlich geworden sein, wobei anscheinend äußerliche, aber elementare Lebensgewohnheiten verändert werden mußten.

Auch die Schulreform wurde in Schweden zur Angelegenheit des ganzen Volkes. Ein durch Gesetz und Institutionen gesichertes Mitspracherecht, das sogenannte Remissverfahren, ermöglicht allen politischen Parteien, Gruppen, Organisationen und Verbänden, einschließlich der Schülerorganisation (SECO) und der Studentenorganisation (SFS), aktiv an parlamentarischen Beschlüssen des schwedischen Reichstags mitzuwirken.

Ausbildung und Bildung nach den im Lehrplan neu definierten Zielsetzungen allen Menschen ohne Unterschied zugänglich zu machen, bedeutet nicht nur eine Reform der Schule, sondern eine Sozialreform im weitesten Sinne mit tiefgreifenden Wirkungen auf die Entwicklung einer künftigen Gesellschaft.

Durch die Grundschulreform soll die schwedische Schule in die Lage versetzt werden, das Kind entsprechend seinen Voraussetzungen zu fördern und seinem Bedürfnis nach allseitiger Entwicklung zu dienen. Sie soll nicht mehr wie in der traditionellen Schule einem gesetzten Bildungsziel, welches durch die Universität und die Gymnasien bestimmt war, nachstreben. Sekundärschulen und Universitäten sollen vielmehr auf den Voraussetzungen, die durch die Grundschule geschaffen wurden, aufbauen. Die Reform der Grundschule soll die Ausgangssituation zur Reform der gymnasialen Schulstufe bilden und schließlich mit der Reform des Universitäts- und Hochschulwesens abschließen.

Noch 1930 besuchten z. B. nur 9 % der 17jährigen Jugendlichen in Schweden eine Realschule, 1960 dagegen 48 %. 1956 zählte man 20 000 schwedische Studenten, 1961 waren es bereits 37 000 bei einer Gesamtbevölkerung von nur 7,5 Millionen Einwohnern. 1970 rechnet man mit 88 000 Studenten an Universitäten und Hochschulen. Es ist zu erwarten, daß im Jahre 1970 sich ungefähr 80 % des jeweiligen Jahrgangs bis zum 19. Lebensjahr in schulischer Ausbildung befinden.

Immer mehr Jugendliche gehen immer länger in sowohl allgemeinbildende als auch berufsvorbereitende Schulen. Man spricht heute von einer „Ausbildungsgesellschaft", denn auch eine ständig wachsende Anzahl Erwachsener befindet sich in einem Fortbildungs- und Umschulungsprozeß.

Ausbildung und Schulung werden heute allgemein als eine lohnende Investierung in das „menschliche Kapital" einer Ausbildungsgesellschaft betrachtet. Friedrich Edding hat in einer Untersuchung nachgewiesen, daß ein sehr intimer Zusammenhang zwischen dem „Nationalprodukt per capita" und der Anzahl der Schuljahre in einer Reihe von Ländern besteht.

Die 1962 vom Reichstag angenommenen Grundsätze zur Grundschulreform sollen sich auf die weitere Reform auswirken. Diese Grundsätze lassen sich heute bereits deutlich an der durch den Reichstag von 1964 beschlossenen Reform der gymnasialen Schulen ablesen. Die Lehrpläne für die Fachschulen und das Gymnasium sind nach den gleichen Prämissen wie der Lehrplan für die Grundschule, nur auf einem höheren Niveau, aufgebaut. Mit einer Universitäts- und Hochschulreform soll diese Linie fortgeführt werden, so daß man schließlich zu einem in sich geschlossenen Bildungswesen kommt.

Durch die vorliegende Arbeit soll verdeutlicht werden, auf welche Weise man in den vergangenen sechs Jahren in Schweden versucht hat, den Lehrplan für die Grundschule zu verwirklichen und wie weit eine Erneuerung auf dem methodisch-didaktischen Gebiet gelungen ist.

Schließlich möchte ich mit einer kurzen Darstellung der im Herbst 1966 begonnenen Reform auf der gymnasialen Stufe die Gesamtsicht, die die Schulreformer für das schwedische Bildungswesen im Auge hatten, vorstellen. Das Kapitel über die Lehrerbildung soll einen Überblick über die Situation der heutigen sowie der geplanten Lehrerbildung vermitteln.

Mit dem Abschnitt über die pädagogische Forschung in Schweden wird schließlich beabsichtigt, zu zeigen, welche umfangreichen wissenschaftlichen Untersuchungen zur Grundschulreform durchgeführt wurden und welche Anstrengungen heute in der pädagogischen Forschung weiter unternommen werden, um geeignetes Unterrichtsmaterial für den Lehrer zu entwickeln und bereitzustellen, damit er in die Lage versetzt wird, Intentionen, Ziele und Anweisungen des Lehrplans für die Grundschule in die Unterrichtspraxis umzusetzen.

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Studium an dem Pädagogisch-Psychologischen Institut der Lehrerhochschule in Malmö zugrunde. Die Schulsituation der Stadt Malmö und ein Einblick in eine Anzahl von Schulen in Südschweden gehören zur Basis dieser Untersuchung. Weiter wurde die im Literaturverzeichnis angegebene Literatur benutzt.

Mein Dank für Kritik und Ermutigung gilt Herrn Professor Dr. H. M. Stimpel, Pädagogische Hochschule Göttingen; Herrn Professor Dr. Å. Bjerstedt, Laborator Dr. E. Lindell, Lektor H. Egidius, Lektor G. Rudvall, Lektor Dr. G. Grunewald, Lehrerhochschule Malmö; und für seine freundliche Einladung zum Studium an der Lehrerhochschule in Malmö Herrn Rektor Dr. E. Stenquist.

Malmö, im Juli 1968 — Bernhard Bierschenk

A. Einleitung

Während des Zweiten Weltkrieges, am 22. November 1940, beschloß eine Koalitionsregierung mit sozialdemokratischer Mehrheit in Schweden, ein Gutachten über das gesamte Schulwesen des Landes anzufertigen.

Das Gewicht des zu erwartenden Gutachtens kann man daran ermessen, daß man den damaligen Kultusminister und gleichzeitigen Parteivorsitzenden der Rechtspartei, Professor Gösta Bagge, zum Vorsitzenden des Komitees ernannte. Im übrigen bestand die Kommission aus zusammen 14 Fachleuten der allgemeinbildenden Schulen und der Universitäten. Das Komitee war also kein politisches Expertenkomitee.[1]

Es wurde mit der Aufgabe betraut, Voruntersuchungen für eine Reform des Schulwesens anzustellen und entsprechende Vorschläge zu unterbreiten. Diese Arbeit wurde 1947 mit 10 Gutachten und 6 Beilagen mit zusammen 4000 Seiten abgeschlossen[2] und stellte die Basis zu einer weiterführenden Arbeit dar, die schließlich zur nun eingeführten Grundschule führte.[3]

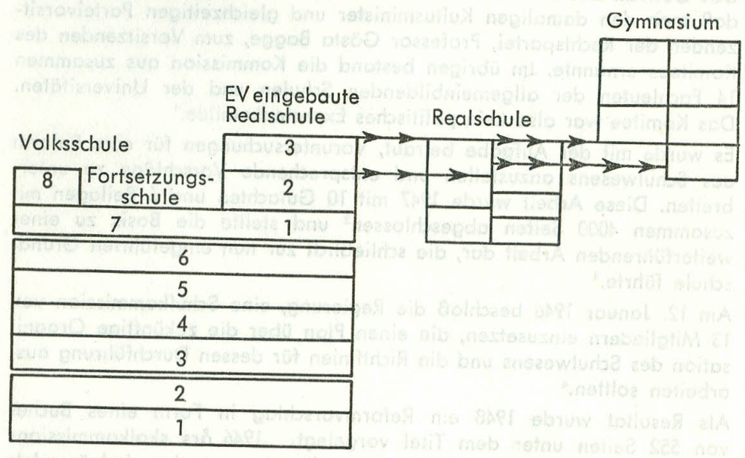
Am 12. Januar 1946 beschloß die Regierung, eine Schulkommission von 13 Mitgliedern einzusetzen, die einen Plan über die zukünftige Organisation des Schulwesens und die Richtlinien für dessen Durchführung ausarbeiten sollten.[4]

Als Resultat wurde 1948 ein Reformvorschlag in Form eines Buches von 552 Seiten unter dem Titel vorgelegt: „1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling".[5] Gemäß dem Reformvorschlage sollten folgende Punkte behandelt werden:[6]

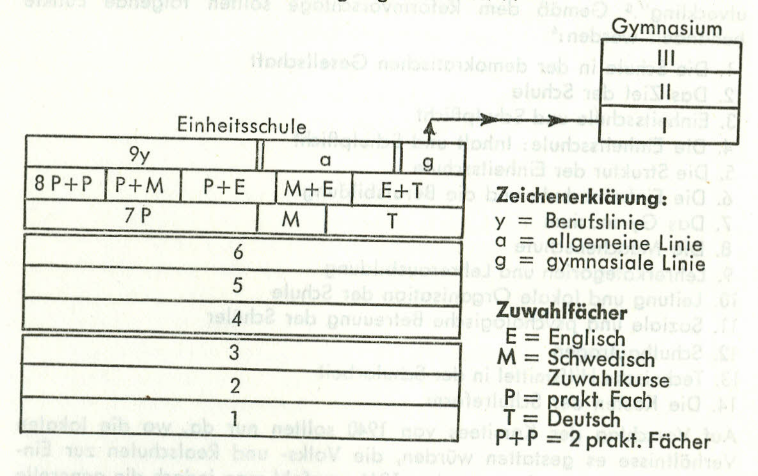
1. Die Schule in der demokratischen Gesellschaft
2. Das Ziel der Schule
3. Einheitsschule und Schulpflicht
4. Die Einheitsschule: Inhalt und Schulpflicht
5. Die Struktur der Einheitsschule
6. Die Einheitsschule und die Berufsbildung
7. Das Gymnasium
8. Die Mädchenschule
9. Lehrerkategorien und Lehrerausbildung
10. Leitung und lokale Organisation der Schule
11. Soziale und psychologische Betreuung der Schüler
12. Schulbaufragen
13. Technische Hilfsmittel in der Schularbeit
14. Die Kosten der Schulreform

Auf Vorschlag des Komitees von 1940 sollten nur da, wo die lokalen Verhältnisse es gestatten würden, die Volks- und Realschulen zur Einheitsschule verschmolzen werden. 1946 empfahl man jedoch die generelle Verschmelzung beider Schularten. Ein wesentlicher Unterschied in den

Auffassungen von 1940 und 1946 besteht darin, daß man unterschiedlicher Auffassung über die Dauer der Schulpflicht und über die Verwaltung des Schulwesens war.[7] Eine schematische Gegenüberstellung[8] des Schulwesens in der Übergangszeit von 1943/44 und des Reformvorschlages von 1946 veranschaulicht die Veränderung. Die Einheitsschule in den Versuchsgemeinden entspricht dem Reformvorschlag der Schulkommission von 1946.



Figur 1. Schulsystem der Übergangszeit 1943/44



Figur 2. Schulsystem in den Versuchsgemeinden (entspr. Reformvorschlag v. 1946)

Durch den Reichstagsbeschluß von 1950 wurde eine neue Zeit für das schwedische Schulwesen eingeleitet. Er berührte alle Formen der Schule und beinhaltet nicht nur eine Umgestaltung dieser Schulorganisationen, sondern auch eine Umformung des inneren Lebens der Schule, nämlich des Erziehungszieles und der Arbeitsweise. Gemäß dem Beschluß sollten Maßnahmen für die Durchführung „einer allgemeinen neunjährigen Schulpflicht, die auf der Einheitsschule basierte"[9], getroffen werden.

Die von der königlichen Majestät vorgelegten Direktiven für ein zusammenfassendes Gutachten über die Schulfragen wurden vom Reichstag 1957 angenommen. Die Kommission, die eingesetzt wurde, bekam die Bezeichnung „Schulkommission 1957". Durch diese Kommission kam es im Sommer 1960 zu einem politischen Kompromiß zwischen den vier im Reichstag vertretenen Parteien (Sozialdemokraten, Konservativen, Liberalen und Centerpartei), dem sogenannten Visby-Kompromiß.[10]

Im Sommer 1961 legte die Kommission ihr Hauptgutachten vor[11], und durch den Reichstagsbeschluß im Mai 1962 wurde definitiv zu den Schulfragen Stellung genommen.[12]

Der Reichstagsbeschluß von 1962 über die Grundschule besagt, daß die Gesellschaft die Zielsetzungen und Strukturen für die Mitbürgerschule[13] bestimmt, die sich aller Jugendlichen bis zum 16. Lebensjahr annehmen soll. Dieser Beschluß, der den Hauptfragen galt, wurde in nahezu politischer Einmütigkeit gefaßt. Die konservative Partei scherte jedoch in letzter Minute aus und forderte einen Aufschub der Schulreform.[14] Man kann sagen, daß der Kompromiß der Ausdruck für zwei wesentliche Prinzipien war, welchen bisher unvollständig im schwedischen Bildungswesen Rechnung getragen worden war.

„Das erste Prinzip beinhaltet das Recht eines jeden Individuums, unbeschadet seines sozialen oder ökonomischen Ursprungs die Ausbildung und den Beruf zu wählen, welche ihm am angemessensten erscheinen. Man kann es das Selbstverwirklichungsprinzip nennen. Das zweite Prinzip besagt, daß es im Interesse der Gemeinschaft liegt, jede Art und jeden Grad der Begabung wahrzunehmen. Die Begabungen sind ein Naturreichtum. Sie auf die rechte Weise zu nutzen, ist die Voraussetzung für die ökonomische Expansion und für den allgemeinen Wohlstand."[15]
Die damit in Zusammenhang stehenden Fragen der Schuldbildung haben eine große Aufmerksamkeit in beiden Gutachten der Schulkommission sowie in dem auf diesen Gutachten begründeten Lehrplan erfahren und ihre Manifestation im Schulgesetz vom 6. Juni 1962 gefunden. Dort heißt es: „Die durch die Fürsorge der Gemeinschaft betriebene Unterweisung der Kinder und Jugendlichen hat zum Ziel, den Schülern Kenntnisse zu vermitteln und ihre Fertigkeiten zu üben sowie in Zusammenarbeit mit dem Elternhaus die Entwicklung der Schüler zu harmonischen Menschen und tüchtigen und verantwortungsbewußten Gemeinschaftsmitgliedern zu fördern."[16]

Die neunjährige Einheitsschule wurde während der 12jährigen Versuchsperiode, d. h. seit dem Prinzipbeschluß von 1950, allgemein Einheitsschule genannt. Ihre offizielle Bezeichnung war jedoch „Versuchsschule".[17] Nachdem nun die 12jährige Versuchsperiode abgeschlossen war, konnte diese Bezeichnung nicht länger aufrecht erhalten werden. Viele Bezeichnungen wurden nun diskutiert, u. a. Volksschule (des ganzen Volkes Schule), Einheitsschule (das konnte als eine einfache Fortführung der Volksschule mit ihrem elementaren Unterricht aufgefaßt werden), Allschule oder Allgemeine Schule und Gemeinschaftsschule.[18]

Man fand, daß diese Bezeichnungen zu Mißverständnissen führen würden und schlug vor, die neue Schule Grundschule zu nennen. Wir wollen nun sehen, wie die Namensgebung in der Regierungsvorlage 1962:54 begründet wird: „Alle höheren Schulen werden auf dem Grund, den die neunjährige Schule legt, aufbauen. Aus diesem Argument, so könnte vielleicht der Einwand kommen, wird die Begründung dafür hergeleitet, daß sie einen unverhältnismäßig großen Teil des Schulaufbaues umfassen wird. Für die Abiturienten wird sie Dreiviertel ihrer Schulzeit umfassen und für diejenigen Schüler, die ihre Ausbildung in anderen gymnasialen Schulformen (ohne Abiturabschluß) fortsetzen, wird sie einen gleich großen oder noch größeren Teil ausmachen.

Ein solcher Einwand geht von der nun veralteten Voraussetzung aus, daß die Ausbildung eines Menschen endgültig mit dem Abschluß einer Schule aufhört. Weiter muß beachtet werden, daß die neunjährige Schule den Grund für die allgemeine mitbürgerliche Bildung in unserem Lande legen soll. Den Menschen, die in die Gemeinschaft eintreten, ohne durch eine weiterführende Schule gegangen zu sein, wird sie eine Grundlage für ihr zukünftiges Leben und ihre Arbeit geben, sowohl beruflich als auch außerberuflich."[19]
In dieser Begründung wird schon deutlich auf das Ziel und die Funktion der Grundschule in der heutigen und auch in der künftigen Gesellschaft hingewiesen.

---

[1] Vgl.: Arvidson, Stellan: Enhetsskolan blir grundskolan, Stockholm 1961 (im folgenden: Arvidson) S. 6
[2] Vgl.: Marklund, Sixten: Grundskolan, framväxt och organisation, Stockholm 1964 (im folgenden: Marklund, Grundskolan . . .) S. 20
[3] Vgl.: ebd., S. 22
[4] Vgl.: ebd., S. 24
[5] „Gutachten der Schulkommission von 1964 mit Vorschlägen von Richtlinien für die Entwicklung des schwedischen Schulwesens"
[6] Vgl.: SOU 1948:27, S. III ff.
[7] Vgl.: ebd., S. 45 f
[8] Schematische Darstellung. S. 12; vgl. Arvidson, S. 34 und S. 66
[9] Arvidson, S. 9
[10] Marklund, Grundskolan . . . S. 59; vgl. hierzu S. 120 ff. Die kommunistische Partei war an diesem Kompromiß nicht beteiligt.
[11] Vgl.: Konservativa Studentföreningen: Grundskolan – ett alternativ, Malmö 1962 (im folgenden: ett alternativ), S. 13 f
[12] Vgl.: Lindblom, Herz: Våra Barns Skola, Uddevalla 1963 (im folgenden: Lindblom), S. 7
[13] Der schwedische Begriff "medborgarskola" wird hier mit Mitbürgerschule übersetzt, da der Begriff "medborgare" eine aktivere Beziehung des einzelnen zur

demokratischen Gesellschaft ausdrückt, als das mit dem deutschen Wort „Staatsbürger" möglich ist.
[14] Vgl.: Arvidson, S. 302 f.
[15] Husén, Torsten: Skola för sextiotalet, Stockholms Tidningen, 31. 3. 1963.
[16] Skollag, SFS 1962:319, 1. Kap., inledande bestämmelser, § 1.
[17] Arvidson, S. 246
[18] Vgl.: SOU 1961:30, s. 31* der Zusatz in Klammern wurde vom Verfasser eingefügt.
[19] Vgl.: Kungl. Maj:ts proposition angående reformering av den obligatoriska skolan m. m., Stockholm 1962 (im folgenden: Prop 1962:54) S. 22

B. Der Lehrplan für die neunjährige Grundschule

I. VORSTELLUNG UND KOMMENTAR

1. Der Aufbau der Grundschule

Ehe ich mich nun eingehender der inneren Arbeit der Grundschule zuwende, möchte ich ihre äußere Form, also ihre Organisation, Figur 3, darstellen[1] und kurz beschreiben. Einzelheiten und Problemstellungen werden eingehender im weiteren Verlauf der Arbeit beschrieben.
Die Grundschule bedeutet eine Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre. Die Kinder beginnen die Schule in dem Kalenderjahr, in dem sie das 7. Lebensjahr vollenden[2], und der Schulabschluß fällt in das Jahr, in welchem sie 16 Jahre alt werden.[3]

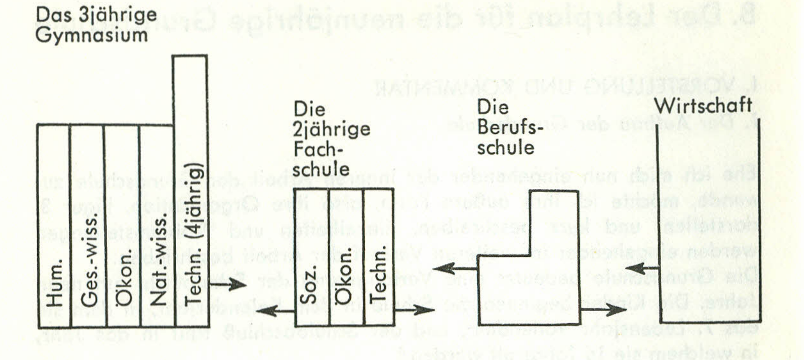
Die Grundschule hat drei Stufen, die Unterstufe, die Mittelstufe und die Oberstufe. Alle drei Stufen umfassen jeweils drei Jahre. In den ersten sechs Schuljahren haben die Schüler Klassenlehrer, von gewissen Ausnahmen abgesehen. In der Oberstufe, dem 7. bis 9. Schuljahr, unterrichten dagegen Fachlehrer. Die Klassen der Unterstufe sollen höchstens 25 Schüler haben. In der Mittel- und Oberstufe können in den Klassen bis zu 30 Schüler unterrichtet werden. Die Klassenzimmer sind auf diese Schülerzahl hin gebaut, so daß eine größere Anzahl schon aus räumlichen Gründen nicht in einem Klassenzimmer unterrichtet werden kann.
Die Pflichtfächer der Unterstufe sind: Schwedisch, Rechnen, Religion, Heimatkunde, Werken und Leibesübungen. In der Mittelstufe fällt Heimatkunde fort, dafür kommen Gesellschaftskunde, Geschichte, Erdkunde und Naturkunde als sogenannte Orientierungsfächer hinzu. Die erste Fremdsprache Englisch ist Pflichtfach für alle Schüler und beginnt im 4. Schuljahr.

In der Oberstufe können die Schüler verschiedene Richtungen ihrer Schulausbildung wählen. Im 7. Schuljahr gibt es außer den für alle Schülerobligatorischen Fächern 5 verschiedene Gruppen von Wahlfächern mit 5 Wochenstunden. Im 8. Schuljahr erhöht sich die Zahl der Wahlfachgruppen auf 9 mit 7 Wochenstunden.[4]

Im 9. Schuljahr erfolgt schließlich eine Aufteilung in verschiedene Linien, von denen 5 vorwiegend theoretischen und 4 vorwiegend praktischen Charakter haben:

Die 5 theoretischen Linien:

- 9 g auf das Gymnasium vorbereitende Linie
- 9 h humanistische Linie
- 9 t technische Linie
- 9 m merkantile Linie
- 9 s sozial-pflegerische Linie



DIE 9JÄHRIGE GRUNDSCHULE

9 g	9 h	9 t	9 s	9 m	9 tp	9 ha	9 ht	9 pt
28+7 Wstd.	28+7 Wstd.	28+7 Wstd.	28+7 Wstd.	28+7 Wstd.	13+22 Wstd.	13+22 Wstd.	13+22 Wstd.	13+22 Wstd.

Schuljahr	Pflichtfächer	Wahlfächer
8. Schuljahr	24+4 Wstd. Pflichtf.	Wahlf. 7 Wstd.
7. Schuljahr	22+4+4 Wstd. Pflichtfächer	Wahlf. 5 Wstd.
6. Schuljahr	35 Wstd. Pflichtfächer, darunter Englisch 4 Wstd.	
5. Schuljahr	35 Wstd. Pflichtfächer, darunter Englisch 5 Wstd.	
4. Schuljahr	34 Wstd. Pflichtfächer, darunter Englisch 2 Wstd.	
3. Schuljahr	30 Wstd. Pflichtfächer	
2. Schuljahr	24 Wstd. Pflichtfächer	
1. Schuljahr	20 Wstd. Pflichtfächer	

Figur 3. Die neue Schulorganisation in Schweden nach der Schulreform von 1962

Die 4 praktischen Linien:

9 pr allgemein-handwerkliche Linie
9 tp technisch-praktische Linie
9 ha handelskundlich-praktische Linie
9 ht hauswirtschaftliche Linie

Im 7. Schuljahr können die Schüler als zweite Fremdsprache entweder Deutsch oder Französisch wählen. Englisch ist bis zum 7. Schuljahr Pflichtfach. In der Oberstufe kommen Physik, Chemie und Biologie hinzu. Bereits im 7. Schuljahr beginnt eine theoretische Orientierung über das Berufsleben. Diese wird im 8. Schuljahr fortgesetzt. Für alle Schüler ist in diesem Schuljahr, unabhängig davon, ob sie die praktische oder theoretische Linie gewählt haben, drei Wochen lang eine praktische Berufsorientierung in der Wirtschaft obligatorisch.

Auf die Grundschule bauen, wie schon in der Begründung zur Namensgebung erwähnt, drei weitere Schulformen auf, und zwar

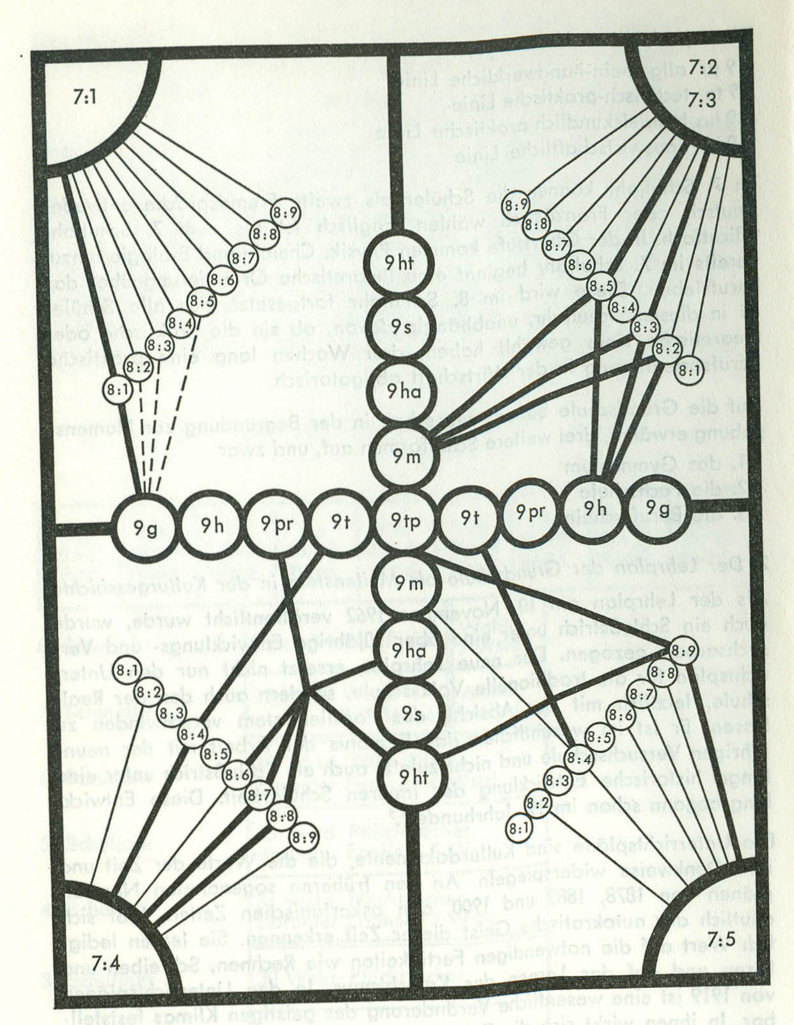
1. das Gymnasium
2. die Fachschule
3. die Berufsschule

2. Der Lehrplan der Grundschule als Meilenstein in der Kulturgeschichte

Als der Lehrplan am 10. November 1962 veröffentlicht wurde, wurde auch ein Schlußstrich unter eine über 20jährige Entwicklungs- und Versuchsarbeit gezogen. Der neue Lehrplan ersetzt nicht nur den Unterrichtsplan für die traditionelle Volksschule, sondern auch den der Realschule, letztlich mit der Absicht, das Parallelsystem verschwinden zu lassen. Er ist im wesentlichen das Ergebnis der Arbeit mit der neunjährigen Versuchsschule und nicht zuletzt auch ein Schlußstrich unter eine lange historische Entwicklung der inneren Schularbeit. Diese Entwicklung begann schon im 19. Jahrhundert.[5]

Die Unterrichtspläne sind Kulturdokumente, die die Werte der Zeit und ihre Denkweise widerspiegeln. An den früheren sogenannten Normalplänen von 1878, 1889 und 1900, den oskarianischen Zeiten, läßt sich deutlich der autokratische Geist dieser Zeit erkennen. Sie legten lediglich Wert auf die notwendigen Fertigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen und auf das Lernen des Katechismus. In den Unterrichtsplänen von 1919 ist eine wesentliche Veränderung des geistigen Klimas feststellbar. In ihnen wirkt sich die Zeit des Liberalismus aus. Ideale wie Freiheit, Objektivität und Toleranz kommen darin zum Ausdruck.

Der Unterricht in der Katechese wurde weitgehend gekürzt. An die Stelle des Dogmatismus als Kern des Unterrichts traten nun die 10 Gebote, die Bergpredigt Jesu Christi und die Ethik. Zu den wertvollen Erneuerungen, die nun in den Unterrichtsplänen vorgenommen wurden, gehören vor allem die Erweiterung der Fächer Geschichte, Geographie und Natur-



Die „natürlichen" Studienwege sind mit den stark ausgezogenen Verbindungslinien markiert. Die übrigen Wege von den Zuwahlgruppen im 7. Schuljahr zu den Zuwahlgruppen im 8. Schuljahr sind mit einfachen schwarzen Linien gezeichnet. Die gestrichelten Linien bezeichnen solche Studienwege, die einen besonderen Unterricht, z. B. Ferienkurse, erfordern. Für die Übergänge vom 8. zum 9. Schuljahr wurden nur die natürlichen Studienwege angegeben, d. h. diejenigen, in denen die Zuwahlgruppen im 8. Schuljahr und die Zuwahllinien im 9. Schuljahr ziemlich gleich sind.

Figur 4. Beispiel für Studienwege durch die Oberstufe der Grundschule.

lehre. Unter dem Einfluß der Kunstbewegung wurde jetzt größeres Gewicht auf Zeichnen, Musik, Werken und Leibesübungen gelegt. Das war ein bedeutender Schritt, der von dem einseitig verstandesmäßig geprägten Unterricht der früheren Zeit wegführte.[6] 1919 wird als ein wirklicher Meilenstein in der Schulgeschichte Schwedens bezeichnet.

Mit dem neuen Lehrplan von 1962 ist ein weiterer Meilenstein in der obligatorischen Schule erreicht worden. Er kann als ein Zeitdokument einer sich fortwährend wandelnden Gesellschaft betrachtet werden.

Das bedeutet, daß er nicht nur als ein Plan für die augenblickliche Schule gedacht ist, sondern auch für die Schule der Zukunft. Er soll sich nicht selbst überleben, um nicht zu einem Hindernis für die weitere Entwicklung zu werden. Auf der anderen Seite soll er aber auch nicht den Eindruck erwecken, daß er versucht, mit der Tradition der schwedischen Schule zu brechen. Im Gegenteil, diese Tradition soll auch künftig das schwedische Schulwesen tragen und dessen Kern sein.

In einer Zusammenstellung für die UNESCO über die verschiedenen Methoden einer Schulreform – auf diese Methoden beziehen sich die Konstrukteure des Lehrplans – hat der Amerikaner Smith im Curriculum Revision 1958 schematisch 4 Rubriken aufgestellt:

1. Beurteilungsmethode
2. die experimentelle Methode
3. die analytische Methode
4. die „Consensus"-Methode

Die am häufigsten angewandten Methoden in der Schulreform in Schweden waren die beiden letzten, wobei die letzte die absolut dominierende war. Sie geht davon aus, daß der Vorschlag einer Expertengruppe zur Überprüfung ein oder mehrere Male zu einer anderen Expertengruppe, Organisation etc. geschickt wird, wo eine Zusammenfassung, die sogenannten Remissbehandlingar, erfolgt.[7]

1959 wurde eine Lehrplandelegation einberufen, die ihr Resultat 1961 vorlegte, das 1962 als Lehrplan publiziert wurde.
Der neue Lehrplan umfaßt vier große Abteilungen:[8]

I. Ziel und Richtlinien
II. Anweisungen für die Schularbeit
III. Stundentafeln
IV. Kurspläne mit Anweisungen und Kommentaren

3. *Die Bedeutung des Lehrplans für die Gesellschaft*

Durch die Veröffentlichung des Lehrplans hat ein gründlich debattiertes und gut untermauertes Schulprogramm seine konkrete Form angenommen und steht somit bereit, in die tägliche Schularbeit umgesetzt zu werden.

Auch im übrigen Europa sieht man ein, daß die Schule eine der wichtigsten Funktionen in einer modernen Industriegesellschaft zu erfüllen hat. Diese Erkenntnis läßt sich an den Bemühungen der einzelnen Staaten um ein zeitgemäßes Schulsystem ablesen, denn auf lange Sicht ist die Schule eine schaffende Kraft in der Entwicklung der Gesellschaft.[9] Unter anderem ist es die Aufgabe der Schule, Menschen zu erziehen, die die Fähigkeit besitzen, qualifizierte Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen und Betrieben zu leisten. Das ist eine Forderung, die das Gesetz der Arbeit und die Expertengruppen heutzutage zum Wohle des Ganzen an den einzelnen stellen.[10]

Das Schulprogramm in Schweden wurde im Prinzip 1950 durch einen durchgreifenden und in seiner Zielsetzung klar umrissenen Reichstagsbeschluß fixiert.[11] Dieser vorliegende Lehrplan kann jedoch in einer sich schnell weiterentwickelnden Gesellschaft nur ein Leitfaden sein, eine neue Phase einer kontinuierlichen Entwicklungsarbeit im Bereich der obligatorischen Schule.

4. *Ziel und Richtlinien*

In der Debatte über die Zielsetzung kamen die Expertengruppen zu der Einsicht, daß die Angabe von bestimmten Zielen nur in Form einer gewissen Wertung geschehen könne.[12] Diese Wertung sollte sich in der Schulorganisation, in der Arbeitsweise und in den Unterrichtsprinzipien sowie in der allgemeinen Erziehung in der Schule widerspiegeln.

Das ist auch die Wertung, von der das Kapitel „Ziel und Richtlinien" ausgeht. Dieser Abschnitt enthält Formulierungen gewisser Ideale und Werte, die durch die Schule verwirklicht werden sollen. Es sind im wesentlichen Werte der Gesellschaft, in der wir leben. Die Erziehung in der Schule soll dazu beitragen, einen bestimmten Menschentyp zu erziehen, und zwar den „demokratischen Menschen". Aus diesem Grunde bleibt die Erziehung das Grundthema im ganzen Lehrplan.

Die Erziehung ist folglich so eingerichtet, daß sie die zentralen demokratischen Werte wie: Selbständigkeit, das Vermögen zu selbständiger und kritischer Stellungnahme in den verschiedensten Fragen und das Vermögen zur Zusammenarbeit in den Mittelpunkt stellt.

Diese Zielsetzung, das möchte ich besonders hervorheben, ist eine ideenhistorische Konsequenz, da es der erste konsequente und systematiche Versuch ist, in einem Lehrplan die Werte anzugeben, die der Erziehungsarbeit in der heutigen Schule zugrunde gelegt werden sollen.

Das erste Kapitel enthält auch Gesichtspunkte, die andere Formen der Erziehung betreffen, z. B. Körpererziehung, Charaktererziehung, Erziehung des Willens, Arbeitserziehung, Wirtschaftserziehung und Erziehung zur Freizeit. Dieser letzte Punkt hat besondere Bedeutung im Hinblick auf die Gesellschaft von morgen mit einer wesentlich erweiterten Freizeit.[13]

5. *Der Begriff der allgemeinen Bildung im Lehrplan*

Der Inhalt für die allgemeine Bildung, die die Grundschule vermitteln will, ist im Lehrplan ebenfalls unter „Ziel und Richtlinien" erläutert. Gute Kenntnisse in Schwedisch, Mathematik und wenn möglich auch in den Fremdsprachen bilden die Grundlage. Die allgemeine Bildung soll weiterhin Einsichten in die Zeitgeschichte und in die vergangenen Zeiten, in die Naturwelt, in die technische Welt und in das Leben der Gesellschaft vermitteln. Das schließt eine Schulung des Geschmacks sowie ein gewisses Maß von Einsichten und Fertigkeiten in praktischen Dingen ein. Und schließlich soll jeder Mensch die Arbeit eines anderen Menschen verstehen und werten können.

Zur allgemeinen Bildung, wie sie der Lehrplan verstanden wissen will, gehört ebenfalls die Bereitschaft, sich schnell neuen Situationen in einer sich schnell verändernden Gesellschaft anzupassen. Das Vermögen, verschiedene Faktoren in ein Verhältnis zu setzen, die Fertigkeit und Lust, etwas Neues zu lernen sowie sich selbständig neue Kenntnisse anzueignen, das Vermögen, sich selbst und seine Mitmenschen sowie die uns umgebende Welt zu verstehen, sind grundlegende Forderungen, die im Lehrplan gestellt werden.

Der Teil, der sich mit der „grundlegenden allgemeinen Bildung" befaßt, soll für alle so groß wie möglich sein, denn ein gemeinsames Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten, von Erfahrungen, Haltungen und Wertungen erleichtert die Zusammenarbeit zwischen den Menschen.

Die Grundabsicht hierbei ist, daß die für alle gemeinsame Ausbildung bedeutend breiter und reicher werden muß. Im Verhältnis zu den differenzierten Studienwegen[14] mißt man dem gemeinsamen Teil des Lehrstoffes und der gemeinsamen Erziehung eine größere Bedeutung zu.[15]

6. *Das Individuum im Mittelpunkt der Schularbeit*

„Im Zentrum der Arbeit der Grundschule steht der einzelne Schüler."[16] Es kommt darauf an, sein freies Wachsen und seine freie Entwicklung zu fördern, ihm zu Selbständigkeit zu verhelfen sowie seine Anlagen zu verwirklichen und zu entwickeln.

Damit beabsichtigt man, in dem Schüler ein gesundes Selbstvertrauen zu wecken und ihn zu ermuntern, aktiv an Beschäftigungen teilzunehmen, die für ihn selbst von Bedeutung sind und auch für andere Bedeutung haben. Durch die Arbeit in der Schule soll der Schüler lernen, auf eigenen Füßen zu stehen und für sich selbst zu sorgen.

Ein wichtiger Gesichtspunkt für die Erziehung ist auch die Vorbereitung des Schülers für den Einsatz in einer modernen Produktion.

Der Lehrplan fordert, daß sich der Lehrer nicht mit dem lediglich passiven Entgegennehmen und Registrieren des Lehrstoffes durch die Schüler zufriedengeben soll, vielmehr soll er an ihr Vermögen appellieren, den Lehrstoff zu durchdenken. Sie sollen ermuntert werden zu

Selbstachtung, kritischer Wertung und Aktivität. Dabei ist jedoch einseitige intellektuelle Bildung zu vermeiden. Die Arbeit der Schule soll allgemein auf die harmonische Entwicklung eines jeden einzelnen Schülers gerichtet sein.[17]

7. Der Schüler in der Gemeinschaft

Die Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre gibt der Schule eine bessere Chance, die Begabungen zu entwickeln und zu fördern, besonders auch die Begabung derjenigen Kinder, die aus nicht so studienfreundlichen Umgebungen kommen. Damit will man dem Verlangen der Gesellschaft und dem individuellen Rechtsanspruch des einzelnen gerecht werden.

Durch Maßnahmen der Sozialpflege in der Schule kann diese günstigere Studienvoraussetzungen für ihre Schüler schaffen. Schülerberatung bei der Berufsorientierung und Üben von grundlegenden Techniken, organisierte Unterrichtshilfe, Stützunterricht[18] und andere individualisierende Maßnahmen in der Arbeit der Schule werden als wichtige Mittel in der Erziehung eines jeden einzelnen Schülers angesehen.

Als eine weitere und sehr wichtige Aufgabe wird im Lehrplan die Zusammenarbeit der Schüler genannt. Die Schule soll den Schülern Gelegenheit geben, sich in der schwierigen aber doch notwendigen „Kunst" der Zusammenarbeit zu üben.[19] Der Lehrplan fordert, daß das Üben der Zusammenarbeit auf allen Stufen der Grundschule stattfinden soll und zwar in den Formen, die den altersmäßigen Voraussetzungen der Schüler angemessen sind und ihrer sozialen Reife entsprechen. Als eines der wertvollsten Instrumente, diese Arbeitsweise zu üben, nennt der Lehrplan die Gruppenarbeit.[20]

Die Schüler sollen auch an der großen Gemeinschaft der Schule teilnehmen. Den Bedarf an sozialen Kontakten, der sich in den Jugendjahren in verschiedenen Formen der Gruppenbildung außerhalb der Schule im Kameradenkreis äußert, soll sich auch die Schule zunutze machen. Der Lehrplan betrachtet es als eine wichtige Aufgabe der Lehrer der Schule und ihrer Leitung, die Schüler bei ihrer Arbeit in Freizeitgruppen, Hobbyzirkeln und Schulvereinigungen zu unterstützen.[21] Diese Form der Arbeit wird besonders auch im Interesse einer späteren Volksbildungsarbeit und dem organischen Hineinwachsen in die Welt der Erwachsenen als besonders wertvoll angesehen.

Ebenso beruht das Streben des Schülerrates, zu einem guten Arbeitsklima in der Schule zu kommen oder Fragen zu behandeln, die von allgemeinem Interesse für die Schüler sind, auf der Unterstützung und Hilfe durch die Erwachsenen. Diese sollten sich diesem Bereich mit Aufmerksamkeit, Ideen und Sachkenntnis zuwenden.[22]

Sicherlich würden sich eine Reihe von Problemen, die sich auf der Oberstufe ergeben, besser lösen lassen, wenn es gelingen würde, die Schüler dafür zu engagieren. Auch müßten die Lehrer sich bemühen, zwischen

der Arbeit der Schüler in der Schule und ihren Zielen in der Freizeit keine Kluft entstehen zu lassen.

Es ist offensichtlich, daß für die erweiterten Ziele der Grundschule, die nun verwirklicht werden sollen, die Lehrer sich in hohem Maße einsetzen müssen. Der Erfolg der Arbeit in der Schule beruht auf dem persönlichen Griff des Lehrers, wie er die Schüler anspricht und auf seinem Vermögen, in passender Form die verschiedenen Unterrichtsformen und Arbeitsweisen im Unterricht anzuwenden, sowie auf seinem Vermögen, die Arbeit auf eine längere Sicht zu planen. Der Erfolg der Schularbeit beruht aber auch auf dem persönlichen Kontakt des Lehrers zu den Eltern und der Zusammenarbeit mit ihnen und den Vertretern der Gesellschaft.[23]

8. Die Beziehung zwischen Elternhaus, Schule und Gesellschaft

Der Abschnitt über „Elternhaus – Schule – Gesellschaft" im Lehrplan ist ebenfalls dadurch gekennzeichnet, daß er weitgehend auf den einzelnen Schüler abgestellt ist. Man könnte auch hier sagen: Der einzelne Schüler steht im Zentrum der Arbeit in der Schule.

Schon die Einleitung zu diesem Abschnitt bringt dieses Ziel zum Ausdruck und ist wohl wert, hier angeführt zu werden: „Das Elternhaus trägt die Hauptverantwortung für die Erziehung der Kinder. Schon in den ersten Lebensjahren werden die grundlegenden Charakterzüge entwickelt und ausgeformt, und noch ehe die Kinder in die Schule gekommen sind, haben diese in vielen bestimmte persönliche Verhaltensformen und Gewohnheiten entwickelt. Auch während der Schuljahre hat das Elternhaus den entscheidenden Einfluß auf die Entwicklung der Kinder."[24]

In der Fortsetzung zu dieser Einleitung wird eine Analyse gegeben, wie der Lehrer sich bei der Erfüllung seiner Aufgaben verhalten soll, um zu einer weiteren Heranbildung der Jugendlichen beizutragen.

Weiterhin wird dargestellt, daß die Entwicklung der Jugendlichen nicht nur auf dem Einfluß von Elternhaus und Schule beruht. Die Jugendlichen entwickeln sich auch unter dem Einfluß der sie umgebenden Gesellschaft, nicht zuletzt durch das Lebensvorbild, das im Kameradenkreis geformt wird. Der Lehrplan stellt heraus, daß es auf die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ankommt, wenn es um die Erziehung der Jugend geht. Ferner wird betont, die Voraussetzung für eine gute und erfolgreiche Zusammenarbeit beruht darauf, „die Eltern durch den Kontakt mit ihm (dem Lehrer) erkennen zu lassen, daß der Lehrer nur das Beste für die Kinder im Auge hat, und daß er es als seine Aufgabe ansieht, zu stützen und zu helfen".[25] Der gute Wille des Lehrers, sich in dieser Weise zu verhalten, wird dazu beitragen, einen solchen Kontakt herzustellen.

Die Verfasser des Lehrplans sind sich jedoch darüber im klaren, daß der Verwirklichung des idealen Zustandes, entsprechend den Intentionen

des Lehrplans, häufig viele äußere Faktoren entgegenstehen und fordern daher:

„In jeder Schulanlage sollte sich ein Gesprächsraum befinden, in dem sich Eltern und Lehrer ungestört unterhalten können."[26] In vielen Schulen mangelt es aber noch an solchen Gesprächsräumen. Die Gespräche mit oft sehr vertraulichen Mitteilungen müssen in verkehrsreichen Korridoren geführt werden oder an anderen Stellen, wo die äußeren Umstände nicht besser sind. Sie lassen die vertrauende Atmosphäre, die gewünscht wird, gar nicht erst zustande kommen. Unter den Institutionen der Gesellschaft, mit welchen die Schule und ihre Lehrer, gemäß dem Lehrplan, eine erfolgreiche Zusammenarbeit führen sollten, möchte ich als Beispiel die Sozialfürsorge-Stelle nennen. Es gibt schon eine Zusammenarbeit in sehr großem Umfang. Die allgemeinen Erfahrungen zeigten jedoch, daß trotz des guten Willens von beiden Seiten das Resultat der Zusammenarbeit nicht dem entspricht, was man sich erhofft hatte. Besonders in den Großstädten ist dies der Fall, da Ämter, die in Frage kommen, eine solche Arbeitsüberlastung haben und sehr oft noch unter Personalmangel leiden, daß ein unmittelbares Eingreifen, und das ist die Voraussetzung für eine effektive Hilfe, nicht erfolgen kann.

Mit dem Aufbau der Grundschule hofft man beiden, der Schule und den anderen Institutionen, die Möglichkeit zu geben, ihre erste Aufgabe, nämlich die Pflege der Heranwachsenden, den Bedürfnissen entsprechend wahrzunehmen.

Der Lehrplan legt besonderes Gewicht darauf, daß die Schule den anderen Institutionen „ihre Kenntnisse über die Schüler und deren Elternhaus zur Verfügung stelllt".[27] Das ist die Voraussetzung für ein Eingreifen auf die für den einzelnen Schüler beste Weise. Den oben zitierten Worten möchte ich aber an dieser Stelle ein anderes Zitat aus dem Lehrplan entgegenhalten: „Sollen die Eltern den Lehrern ihrer Kinder etwas über die persönlichen Verhältnisse mitteilen, in denen das Kind lebt, müssen sie voll und ganz auf Diskretion des Lehrers vertrauen können. Durch Diskretion nur tragen sie dazu bei, ein Vertrauen zu schaffen, welches zwischen Elternhaus und Schule vorhanden sein muß."[28] Hierhin kann man wohl ohne Zweifel das Risiko einer schweren Pflichtenkollision sehen. Dem Lehrer wird die schwere Aufgabe übertragen, mit Takt und gutem Urteilsvermögen das richtige Mittelmaß zu finden.

9. Das Verhältnis Schüler und Lehrer

Der Abschnitt des Lehrplans „Schüler – Lehrer" umfaßt nur fünf Seiten. Hier möchte ich einen Vergleich mit dem Unterrichtsplan von 1955 für die Volksschule[29] anstellen, um einige Nuancen und Unterschiede aufzuzeigen. Mit folgenden Worten wird dieser Abschnitt eingeleitet: „Eine günstige Schulsituation setzt voraus, daß Schüler und Lehrer eine

positive Einstellung zueinander haben."[30] Aus dem Zusammenhang des Lehrplans gerissen, wirken diese Worte, ähnlich wie viele andere im Lehrplan, sehr banal. Daß der Alltag der Schule aber nicht so günstig ist, geht aus folgenden Worten hervor: „Schulmüdigkeit, Schulunlust, Widerwillen gegen bestimmte Fächer oder bestimmte Lehrer kann unter den Schülern vorkommen."[31] Irgendwelche unfehlbaren Mittel gegen solche Schwierigkeiten nennt der Lehrplan ebensowenig in diesem Abschnitt wie in anderen Zusammenhängen. Sicherlich, weil es solche Mittel gar nicht gibt. Hier kann der Lehrer nur versuchen, die Ursachen zu ergründen, warum eine positive Einstellung der Schüler ausbleibt.

Nach einigen Sätzen über die speziellen Probleme der großen Schulanlagen stellt der Lehrplan fest, daß es „die Schüler in ihrer Eigenschaft als einzelne Individuen" sind, welche „im Zentrum der Arbeit der Schule stehen sollen".[32] Daraus kann man folgern: die oben genannten Schulschwierigkeiten sind nur die Schwierigkeiten des einzelnen Schülers. Die Hilfe des Lehrers kann sich daher nur auf den einzelnen Schüler beziehen, indem er versucht ihm zu helfen, seine Probleme zu lösen.

Beim Lesen des Lehrplans fiel mir auf, daß die These – das Individuum als Mittelpunkt der Schularbeit – in immer wieder variierten Zusammenhängen aufgegriffen wird. Zu Beginn des Kapitels über die Ziele heißt es: „Im Zentrum der Erziehung der Schule steht der einzelne Schüler."[33] Dann wird gesagt, daß das Studieninteresse und die Arbeitslust nicht geweckt werden können, wenn der Lehrer nicht „ein großes Interesse für den einzelnen Schüler hat und den Unterricht entsprechend an die individuellen Voraussetzungen des einzelnen Schülers anpaßt".[34]

Weiter heißt es im gleichen Kapitel: „In einer Schule für alle, wo Rücksicht auf das Interesse eines jeden einzelnen Schülers genommen werden soll, muß die Forderung an die Leistung in ein und derselben Klasse variiert sein."[35] Der Satz ist nicht neu, aber er ist im Verhältnis zu früheren Aussagen klar formuliert. Er soll aber nicht so ausgelegt werden, daß alles, was kollektive Methoden genannt wird, verbannt werden soll. Klassenunterricht und Anleitung zur Gruppenarbeit sind keinesfalls unzeitgemäß, aber es reicht nicht aus, wenn sie die allein vertretenen oder dominierenden Arbeitsformen sind. „Jeder Schüler ist zuerst und zuletzt ein selbständiges Individuum."[36] Der Lehrer muß „die einzelnen Schüler gut kennen, ihre intellektuellen Voraussetzungen, ihre Veranlagungen, ihre Interessen und persönlichen Verhältnisse".[37]

An einen guten Lehrer stellt der Lehrplan folgende Ansprüche: „Die Fakten, die er vermitteln soll, müssen selbstverständlich korrekt und aktuell sein, und er muß sie direkt und vollständig, im Verhältnis wie es das Fach und die Stufe verlangen, geben können und auf eine Weise, die Interesse weckt."[38]

Hier sei angemerkt, daß der Lehrplan für den Lehrer „eine gute theoretische und praktische Ausbildung in Pädagogik und in der Methodik"[39] fordert. Selbstverständlich vertritt der gute Lehrer nicht

einen bestimmten Persönlichkeitstyp, im Gegenteil, „es sind die verschiedenartigen Persönlichkeitstypen, die mit ihren unterschiedlichen Anlagen das Leben der Schule ausmachen".[40]

Übereinstimmung mit dem Abschnitt „Schüler – Lehrer" im Lehrplan weist der frühere Unterrichtsplan (1955) unter der Rubrik „Schule und Schüler"[41] und unter der Rubrik „Lehrer"[42] auf.

Was man 1962 im Lehrplan schrieb, ist nicht nur erweitert worden, sondern auch klarer und in sehr direkter imperativer Form geschrieben. 1955 heißt es z. B. „Die Lehrer sollen so weit wie möglich versuchen, die Anlagen der einzelnen Schüler kennenzulernen ..."[43] 1962 hat sich der Anspruch zu einer klar ausgesprochenen Forderung an die Lehrer gesteigert, denn da heißt es, „er muß die einzelnen Schüler gut kennen ...".[44] 1955 heißt es über die Unterrichtsplanung: „Mit Beginn eines jeden Schuljahres soll der Lehrer die Arbeit für ein ganzes Jahr planen und festlegen."[45] 1962 wurde das Wort „soll" durch „muß" ersetzt. „Ein Lehrer soll in seinem Unterricht die Möglichkeiten wahrnehmen können, die ihm Klasse und Fach bieten, und er muß eine sorgfältige Vorbereitung über die Planung für ein ganzes Schuljahr, ein Halbjahr und eine einzelne Unterrichtsstunde haben. Er muß, wenn er zu einer Unterrichtsstunde geht, wissen, was er in ihr erreichen will und welche Mittel und Methoden er anwenden will. Aber er muß auf der anderen Seite auch im Verhältnis zu seinen eigenen Vorbereitungen und einer unerwarteten und vielleicht unwiderbringlichen Gelegenheit so frei sein, diese ausnutzen zu können, wenn sie sich im Zusammenspiel mit ihm und der Klasse ergibt."[46]

Eine weitere Parallele läßt sich ziehen. Über die intellektuell schwach ausgerüsteten Schüler heißt es im Unterrichtsplan von 1955, daß sie Aufgaben bekommen sollen, die sie bewältigen können. Der Lehrplan von 1962 sagt, daß der Lehrer darauf eingestellt sein muß, dem zu helfen, der aus irgendwelchen Gründen mangelndes Selbstvertrauen hat.

Die Formulierungen von 1962 sind kategorischer als die von 1955. Das hat natürlich einen Hintergrund. Im gleichen Maße wie die Entwicklung der Gesellschaft zu wachsenden Forderungen an das einzelne Gesellschaftsmitglied führt, müssen auch wachsende Forderungen an die Institutionen der Gesellschaft gestellt werden, zu denen auch die Schule gehört. Mit anderen Worten könnte man sagen, die Gesellschaft bietet ein großes Kapital für die Unterhaltung der Schule auf, also verlangt sie auch eine Leistung von ihr.

10. Die freie Zuwahl

a. Die freie Zuwahl als Grundstein für die neue Schule

Das Kennzeichen der traditionellen Schule waren die parallelen Schulformen der Oberstufe. Ein Teil der Schüler verblieb in den oberen Klassen der Volksschule, während die anderen in die weiterführenden Realschulen überwechselten.[47] Die Schüler mußten also eine Schulform

wählen. In der Realität des Alltags sah es indessen so aus, daß eine Zeugnissperre und der Platzmangel in den theoretisch eingerichteten Schulen eine starke Aussortierung unter den Schülern erzwang. Für die Realschule bedeutete das eine positive Auswahl, für die Klassen der Volksschule jedoch eine negative.

Eine ähnliche Spaltung begann sich auch in den Versuchsschulen, die die Einheitsschule erproben sollten, abzuzeichnen. Hier gruppierten sich die Schüler zum größten Teil nach ihrer Fächerwahl für das 7. Schuljahr. Man unterschied in der Praxis zwischen deutschlernenden und nichtdeutschlernenden Klassen.[48] Die Entwicklung zeigte deutlich eine zweigeteilte Oberstufe, teils mit einer theoretischen und teils mit einer praktischen Linie. Mit anderen Worten heißt das, das alte Parallel-Schulsysem hatte sich in den Rahmen der neuen Schule wieder eingeschlichen. Aufgrund dieser Erfahrungen setzte eine neue Versuchsarbeit auf breiter Front ein, die zu neuen Wegen führte. Zwei Alternativen standen zur Wahl: Man konnte entweder dem sogenannten Lundamodell folgen und richtete Interessen- oder Kompetenz-Linien durch die ganze Oberstufe ein, oder man schloß sich dem sogenannten Österåkermodell an, das eine Kombination zwischen zusammengehaltenen Klassen und Niveaugruppierungen vorsah. Der Streit um die Differenzierung in der Oberstufe wurde endgültig durch eine Vereinbarung über die Parteigrenzen hinaus in der Schulkommission beigelegt. Die Vereinbarung wurde im sogenannten Visby-Kommuniqué vom Sommer 1960 publiziert.[49]

In diesem Kommuniqué wird unter anderem ausgeführt, daß es nicht nur eine Frage des Kompromisses zwischen den Parteien war, sondern daß vor allem auch ein teilweise neu erstelltes Gutachten dazu beitrug. Dieses Gutachten war auf den neuesten Erfahrungen, die man aus der Untersuchungsarbeit mit der Einheitsschule gewonnen hatte, gegründet und führte zu einem neuen Oberstufenmodell.

Das Neue an diesem Modell war das Prinzip der Zuwahl mit den Zuwahlgruppierungen im 7. und 8. Schuljahr und die Wahl der verschiedenen Interessen- und Kompetenz-Linien im 9. Schuljahr. Mit dieser Konstruktion hatte man eine Konservierung des dualistischen Schulsystems mit der Zweiteilung nach Begabungen in der Oberstufe der neuen Schule endgültig unmöglich gemacht.

Die Organisation der Oberstufe in der Grundschule kann sowohl an das Lundamodell als auch an das Österåkermodell anknüpfen. Zusammengehaltene Klassen mit einer Zuwahl und den Zuwahlgruppierungen im 7. und 8. Schuljahr widersprechen möglicherweise den Versuchen des Österåkermodells. Die Zuwahl nach Interessen mit einer bestimmten Zielgerichtetheit sowie die Einrichtung von Interessen- oder Kompetenz-Linien im 9. Schuljahr widersprechen zum größten Teil den Versuchen von Lund.

Aber gerade die Zuwahl wurde allmählich zum signifikantesten Merkmal der neuen Schule. Man spricht daher heute von der Grundschule als einer „Zuwahlschule".

b. Die gesetzliche Verankerung der freien Zuwahl

Die Wahl von Zuwahlfächern und von Linien in der Grundschule soll frei sein. Die Eltern haben in der Beratung mit ihren Kindern diese Wahl zu treffen und nicht etwa die Gesellschaft durch ihre Institution „die Schule".

Das Recht, die Studienwege frei zu wählen, wurde in Schweden für so wichtig und grundlegend angesehen, daß diese Bestimmung des Lehrplans im Schulgesetz von 1962 manifestiert wurde. In dem betreffenden Paragraphen, dem § 25, heißt es: „Der Studienweg des Schülers in der Grundschule wird nach Beratung mit den Schülern und aufgrund der Auskunft der Schule von den Eltern gewählt."

Im Lehrplan für die Grundschule wird diese gesetzliche Bestimmung auf folgende Weise interpretiert: „Die Schüler sollen nicht aufgrund einer durch die Schule vorgenommenen Auswahl auf einen Studienweg gewiesen werden, sondern haben das Recht, die Wahl von Zuwahlgruppen oder Linien auch entgegen ihren begabungsmäßigen Voraussetzungen und entgegen der Ansicht der Schule zu treffen."[50]

Ein Schüler kann also z. B. trotz schlechter Studienresultate nicht gehindert werden, auf einem mehr theoretischen Studienweg seinen Weg durch die Schule fortzusetzen. Weiter wird im Lehrplan gesagt, daß die Zuwahl nach der notwendigen Studien- und Berufsorientierung vorgenommen werden soll, und zwar in solcher Form, daß „der einzelne Schüler sie nicht als Druck empfindet, den die Schule nach Beschluß auf ihn ausübt, damit er die gewünschte Studienrichtung wählt".[51]

Der Lehrplan entwickelt die Rolle der Schule im weiteren Zusammenhang wie folgt: „Mit Rücksicht und Respekt vor der Integrität des einzelnen und dem Prinzip der Studien- und Berufswahlfreiheit soll die Schule Maßnahmen treffen, die in ihrem Charakter mehr unterrichtender und auskunftgebender als ratgebender Natur sind. Wenn man aber nur Auskunft geben würde, ohne eine individuelle Beziehung herzustellen, würde man diese Aufgabe allzu leicht nehmen. Das Vermögen des Schülers, aus den gemachten Erfahrungen Konsequenzen für seine Handlungen zu ziehen, variiert. Mit Rücksicht darauf, daß die Schüler und Eltern oft äußeren Einflüssen ausgesetzt sind, die teilweise von unsachlichem Charakter, aber doch von Bedeutung für die Einstellung zur Studien- und Berufswahl sind, ist es notwendig, daß die Schule ihre Sachverständigen zur Verfügung stellt, und zwar nicht nur für eine Kollektivberatung in einer Wahlsituation, sondern vor allem für einen individuellen Beistand, falls dieser Beistand von dem einzelnen gewünscht wird."[52]

Die Lehrer sind es, sowohl die Klassenlehrer im 6. Schuljahr als auch die Fachlehrer der Oberstufe, die für diese Aufgabe zur Verfügung stehen, dazu kommen noch die Berufsberater und die verschiedenen Spezialinstanzen in der Schule. Daß diese Aufgabe sehr schwer sein kann, ist aus der vorsichtigen Formulierung im Lehrplan zu entnehmen.

c. Einschränkungen der freien Zuwahl

Darüber gibt uns ebenfalls der Paragraph 25 Auskunft: „Die Herausnahme von Schülern aus der Grundschule zum Spezialunterricht[53] geschieht durch die Fürsorge der Schule, nachdem die Eltern Gelegenheit bekommen haben, sich zu äußern." Diese Ausnahme wird im Lehrplan folgendermaßen kommentiert: „Die Überführung von Schülern zum Spezialunterricht muß auch erfolgen, wenn keine formale Einigkeit zwischen der Schule und den Eltern erreicht werden kann. Die Beurteilung der Schule über Mängel und Möglichkeiten des Schülers, die besondere Maßnahmen erfordern, muß vor das Recht auf die Wahl des Studienweges treten."[54]

Man ist sich bewußt, daß auch die technischen Mittel und die Schulen nicht immer ausreichen, den Wahlmöglichkeiten zu entsprechen. Auch diesem Umstand hat man in dem Lehrplan Rechnung getragen. Die freie Zuwahl kann also durch Hindernisse, wie ungleiche Verteilung der Anzahl der Schüler auf die Zuwahlgruppen, zeitweiliger Lehrermangel und Mangel an geeigneten Räumen oder geeigneter Ausrüstung der Schulen eingeschränkt werden.[55]

---

1 Matrizenabzug der Schulverwaltung von Göteborg
2 Vgl.: Skollag Nr. 439, Kap. 6, § 1
3 Vgl.: ebd., Kap. 2, § 17
4 Figur 4, vgl. Odebeck, Paul: Yrkesvägledning och studieorientering, Gävle, o. J., und Prop. 1962: 54, S. 107
5 Vgl.: Arvidson, S. 306
6 Vgl.: SOU 1965: 29: Lärarutbildningen 1960 års Lärarutbildningssakkunniga IV: 1, Stockholm 1965 (im folgenden: SOU 1965: 29) S. 91
7 Vgl.: Holmstrand, Sven: Den nya Läroplanen Presentation och Kommentar in „Lärartidningen", Beilage S. 3, No. 4, 26. Jan. 1963, årgång 1963
8 Vgl.: Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60: Läroplan för grundskolan, Stockholm 1962 (im folgenden: Läroplan för grundskolan) S. 5 f
9 Vgl.: Majault, S. 12
10 Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 18
11 Vgl.: Arvidson, S. 33 f
12 Vgl.: ebd., S. 250
13 Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 31 ff
14 Bezeichnet den vom Schüler gewählten Weg durch die Grundschuloberstufe
15 Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 15 ff
16 Läroplan för grundskolan, S. 31 ff
17 Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 31 ff
18 Vgl.: hierzu S. 55
19 Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 13
20 Vgl.: ebd., S. 45
21 Vgl.: ebd., S. 20
22 Vgl.: ebd., S. 73 f
23 Vgl.: ebd., S. 30
24 ebd., S. 25
25 ebd., S. 25
26 ebd., S. 26
27 ebd., S. 29
28 ebd., S. 25
29 Bezeichnung der obligatorischen Schule vor 1962
30 Läroplan för grundskolan, S. 31
31 ebd., S. 31
32 ebd., S. 31
33 ebd., S. 13
34 ebd., S. 16
35 ebd., S. 17

b. Die gesetzliche Verankerung der freien Zuwahl

Die Wahl von Zuwahlfächern und von Linien in der Grundschule soll frei sein. Die Eltern haben in der Beratung mit ihren Kindern diese Wahl zu treffen und nicht etwa die Gesellschaft durch ihre Institution „die Schule".

Das Recht, die Studienwege frei zu wählen, wurde in Schweden für so wichtig und grundlegend angesehen, daß diese Bestimmung des Lehrplans im Schulgesetz von 1962 manifestiert wurde. In dem betreffenden Paragraphen, dem § 25, heißt es: „Der Studienweg des Schülers in der Grundschule wird nach Beratung mit den Schülern und aufgrund der Auskunft der Schule von den Eltern gewählt."

Im Lehrplan für die Grundschule wird diese gesetzliche Bestimmung auf folgende Weise interpretiert: „Die Schüler sollen nicht aufgrund einer durch die Schule vorgenommenen Auswahl auf einen Studienweg gewiesen werden, sondern haben das Recht, die Wahl von Zuwahlgruppen oder Linien auch entgegen ihren begabungsmäßigen Voraussetzungen und entgegen der Ansicht der Schule zu treffen."[50]

Ein Schüler kann also z. B. trotz schlechter Studienresultate nicht gehindert werden, auf einem mehr theoretischen Studienweg seinen Weg durch die Schule fortzusetzen. Weiter wird im Lehrplan gesagt, daß die Zuwahl nach der notwendigen Studien- und Berufsorientierung vorgenommen werden soll, und zwar in solcher Form, daß „der einzelne Schüler sie nicht als Druck empfindet, den die Schule nach Beschluß auf ihn ausübt, damit er die gewünschte Studienrichtung wählt".[51]

Der Lehrplan entwickelt die Rolle der Schule im weiteren Zusammenhang wie folgt: „Mit Rücksicht und Respekt vor der Integrität des einzelnen und dem Prinzip der Studien- und Berufswahlfreiheit soll die Schule Maßnahmen treffen, die in ihrem Charakter mehr unterrichtender und auskunftgebender als ratgebender Natur sind. Wenn man aber nur Auskunft geben würde, ohne eine individuelle Beziehung herzustellen, würde man diese Aufgabe allzu leicht nehmen. Das Vermögen des Schülers, aus den gemachten Erfahrungen Konsequenzen für seine Handlungen zu ziehen, variiert. Mit Rücksicht darauf, daß die Schüler und Eltern oft äußeren Einflüssen ausgesetzt sind, die teilweise von unsachlichem Charakter, aber doch von Bedeutung für die Einstellung zur Studien- und Berufswahl sind, ist es notwendig, daß die Schule ihre Sachverständigen zur Verfügung stellt, und zwar nicht nur für eine Kollektivberatung in einer Wahlsituation, sondern vor allem für einen individuellen Beistand, falls dieser Beistand von dem einzelnen gewünscht wird."[52]

Die Lehrer sind es, sowohl die Klassenlehrer im 6. Schuljahr als auch die Fachlehrer der Oberstufe, die für diese Aufgabe zur Verfügung stehen, dazu kommen noch die Berufsberater und die verschiedenen Spezialinstanzen in der Schule. Daß diese Aufgabe sehr schwer sein kann, ist aus der vorsichtigen Formulierung im Lehrplan zu entnehmen.

c. Einschränkungen der freien Zuwahl

Darüber gibt uns ebenfalls der Paragraph 25 Auskunft: „Die Herausnahme von Schülern aus der Grundschule zum Spezialunterricht[53] geschieht durch die Fürsorge der Schule, nachdem die Eltern Gelegenheit bekommen haben, sich zu äußern." Diese Ausnahme wird im Lehrplan folgendermaßen kommentiert: „Die Überführung von Schülern zum Spezialunterricht muß auch erfolgen, wenn keine formale Einigkeit zwischen der Schule und den Eltern erreicht werden kann. Die Beurteilung der Schule über Mängel und Möglichkeiten des Schülers, die besondere Maßnahmen erfordern, muß vor das Recht auf die Wahl des Studienweges treten."[54]

Man ist sich bewußt, daß auch die technischen Mittel und die Schulen nicht immer ausreichen, den Wahlmöglichkeiten zu entsprechen. Auch diesem Umstand hat man in dem Lehrplan Rechnung getragen. Die freie Zuwahl kann also durch Hindernisse, wie ungleiche Verteilung der Anzahl der Schüler auf die Zuwahlgruppen, zeitweiliger Lehrermangel und Mangel an geeigneten Räumen oder geeigneter Ausrüstung der Schulen eingeschränkt werden.[55]

---

[1] Matrizenabzug der Schulverwaltung von Göteborg
[2] Vgl.: Skollag Nr. 439, Kap. 6, § 1
[3] Vgl.: ebd., Kap. 2, § 17
[4] Figur 4, vgl. Odebeck, Paul: Yrkesvägledning och studieorientering, Gävle, o. J., und Prop. 1962: 54, S. 107
[5] Vgl.: Arvidson, S. 306
[6] Vgl.: SOU 1965: 29: Lärarutbildningen 1960 års Lärarutbildningssakkunniga IV: 1, Stockholm 1965 (im folgenden: SOU 1965: 29) S. 91
[7] Vgl.: Holmstrand, Sven: Den nya Läroplanen Presentation och Kommentar in „Lärartidningen", Beilage S. 3, No. 4, 26. Jan. 1963, årgång 1963
[8] Vgl.: Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60: Läroplan för grundskolan, Stockholm 1962 (im folgenden: Läroplan för grundskolan) S. 5 f
[9] Vgl.: Majault, S. 12
[10] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 18
[11] Vgl.: Arvidson, S. 33 f
[12] Vgl.: ebd., S. 250
[13] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 31 ff
[14] Bezeichnet den vom Schüler gewählten Weg durch die Grundschuloberstufe
[15] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 15 ff
[16] Läroplan för grundskolan, S. 31 ff
[17] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 31 ff
[18] Vgl.: hierzu S. 55
[19] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 13
[20] Vgl.: ebd., S. 45
[21] Vgl.: ebd., S. 20
[22] Vgl.: ebd., S. 73 f
[23] Vgl.: ebd., S. 30
[24] ebd., S. 25
[25] ebd., S. 25
[26] ebd., S. 26
[27] ebd., S. 29
[28] ebd., S. 25
[29] Bezeichnung der obligatorischen Schule vor 1962
[30] Läroplan för grundskolan, S. 31
[31] ebd., S. 31
[32] ebd., S. 31
[33] ebd., S. 13
[34] ebd., S. 16
[35] ebd., S. 17

[36] ebd., S. 32
[37] ebd., S. 32
[38] ebd., S. 33
[39] ebd., S. 34
[40] ebd., S. 34
[41] Vgl.: Kungl. Skolöverstyrelsen: Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955, Stockholm 1955 (im folgenden: Undervisningsplan 1955), S. 9 ff
[42] Vgl.: ebd., S. 10 f
[43] ebd., S. 10
[44] Läroplan för grundskolan, S. 32
[45] Undervisningsplan 1955, S. 10
[46] Läroplan för grundskolan, S. 34
[47] Vgl.: Schematische Darstellung, S. 14
[48] Vgl.: Arvidson, S. 220 ff
[49] Vgl.: Visby-Kommuniqué, S. 143–144
[50] Läroplan för grundskolan, S. 35
[51] ebd., S. 35
[52] ebd., S. 36
[53] Sonderunterricht, vgl. S. 96–97
[54] Läroplan för grundskolan, S. 35
[55] Vgl.: ebd., S. 36

II. DER NEUE LEHRPLAN IN DER SCHULPRAXIS

1. Die Stellung der Schule in einer dynamischen Gesellschaft

Die durchgreifenden Veränderungen in der Gesellschaft, die die Industrialisierung und Demokratisierung mit sich brachten, fordern, seitdem sich die Ansprüche der Gesellschaft an die Schule geltend machten, eine entscheidende Wandlung in der Schule.

Der höhere Lebensstandard ermöglicht eine längere Ausbildung für eine viel größere Anzahl Jugendlicher, und die Möglichkeiten für eine qualifizierte Ausbildung sind nicht nur einer privilegierten Schicht vorbehalten. Bildung ist nicht mehr Luxus, sondern Bildung und Ausbildung sind in einer industriellen Gesellschaft das Fundament für die Existenz eines jeden einzelnen. Mit existentiellen Kenntnissen meint man die Fertigkeiten und Kenntnisse, die nötig sind, um die Lebenssituation als Erwachsener zu meistern. Sozialwissenschaftler sprechen von „sozialer Mobilität". Vielleicht ist sie nicht so stark, wie man gemeinhin annimmt. Jedoch ist in Schweden die Bewegung vom Land zur Stadt viel stärker als in den letzten Jahrzehnten. Auch die vertikale Bewegung innerhalb der verschiedenen Sozialgruppen ist größer geworden. Beide, die geographische und die soziale Bewegung sind selektiv, d. h. bestimmte Personen bewegen sich vom Land in die Städte, und der soziale Aufstieg kommt heute häufiger vor als früher.

Ejnar Neymark[1] hat nachgewiesen, daß die Neigung, in die Städte abzuwandern, mit einer besseren Ausbildung wächst. Diese Ausbildung vermitteln in erster Linie die Schulen und Universitäten, für deren Rolle in einer modernen Gesellschaft sich die Soziologen mehr und mehr interessieren[2], denn heute sind Ausbildung und Beruf eng miteinander verbunden. Je anspruchsvoller die Ausbildung ist, um so qualifizierter und angesehener ist der Beruf.

Wenn man in Schweden von der „Demokratisierung der Ausbildungsmöglichkeiten"[3] spricht, so bedeutet das für die Gesellschaft, jedem die Chance zu bieten, so lange seine Ausbildung fortzusetzen, wie es seine „angeborene" oder „natürliche" Begabung zuläßt.[4]

Husén glaubt, daß heute sowohl die Auswahl als auch die Aussortierung innerhalb des Bildungswesens in recht großer Breite auf dem „sozialen Startpunkt" im Leben des Schülers beruht, vor allem auf dem Bildungsniveau und der Bildungsambition des Elternhauses.[5] Diese soziale Ungleichheit spielt heute eine ähnliche Rolle in der Welt wie früher die ökonomische Ungleichheit.

2. Die Entwicklung der Differenzierung in den Versuchsschulen

Von allen Problemen, die während der Periode der Versuchsschulen entstanden, wurde das Problem der Differenzierung und Begabungsauswahl am heftigsten diskutiert. Es gibt eine ganze Reihe von Stellung-

nahmen der verschiedensten Organisationen und nicht zuletzt auch von wissenschaftlicher Seite. Ganz allgemein kann man sagen, daß die Differenzierung alle Maßnahmen meint, die angewandt werden, um allen Schülern einen ihren persönlichen Voraussetzungen angepaßten Unterricht zu geben.[6]

Da die Differenzierung eine Wertung beinhaltet, ist die Diskussion auch heute noch nicht abgeschlossen. Ich möchte zum Verständnis der Oberstufe der Grundschule einen kurzen Abriß der Entwicklung zur heutigen Gestaltung der Oberstufe geben. Im Gegensatz zu den Zielen der Schulkommission von 1940, die Schule in den Dienst der Gesellschaft zu stellen, wird heute der einzelne Schüler in das „Zentrum der Schularbeit" gestellt. Weiter wurde in den Debatten und Diskussionen die pädagogische Differenzierung, die sich in der Individualisierung des Unterrichts ausdrückt, sehr stark betont. In der Diskussion unterscheidet man[7]:

1. Liniendifferenzierung
Bei der Liniendifferenzierung werden alle Schüler im Rahmen eines mehr oder weniger einheitlichen Schulsystems auf verschiedene Linien mit unterschiedlichen Studienzielen verteilt, z. B. bei der Linienteilung im neuen Gymnasium oder der Linienteilung in der Einheitsschule nach dem 8. Schuljahr.[8]

2. Abteilungsdifferenzierung
Sie kam in einer Anzahl verschiedener Versuchsdistrikte vor. Hier wurde die Wahl der Fremdsprache das Aufteilungskriterium.[9] Die Abteilungsdifferenzierung beabsichtigt ganz allgemein, die Schüler auf einem bestimmten Klassenniveau nach allgemeiner Begabung oder allgemeiner Schulbegabung (beide brauchen nicht identisch zu sein) in parallele Abteilungen aufzuteilen.

3. Niveaugruppierung
Sie gruppiert die Schüler innerhalb eines bestimmten Schuljahres in einem oder mehreren Fächern, so daß man aus Unterrichtsgesichtspunkten eine mehr homogene Abteilung erhält. Das entspricht etwa dem Kernunterricht, der in Deutschland und Österreich vorkommt. In Schweden entspricht das dem Versuch von Österåker.

4. Individualisierung
Die Individualisierung des Unterrichts innerhalb des Rahmens der Unterrichtsabteilungen kann auf verschiedene Weise geschehen. Man kann in bestimmten Fächern mit Halbklassen arbeiten und dadurch eine größere Homogenität der Schüler erreichen. Oder die Schüler werden innerhalb des Klassenraumes gruppiert und gruppenweise mit verschiedenen Arbeitsaufgaben beschäftigt, immer nach Voraussetzung oder Bedarf. Durch Zuhilfenahme von Übungsmaterial kann eine weitgehende Individualisierung in der Frage der Arbeitsaufgaben und Forderungen betrieben werden.

Die Individualisierung sollte so lange wie möglich betrieben werden, um die organisatorische Differenzierung so spät wie möglich einsetzen zu lassen. Im 1. bis 6. Schuljahr sollte auf keinen Fall eine organisatorische Differenzierung nach Begabungen – eine Ausnahme bildet der Spezialunterricht – einsetzen.[10] Im 7. und 8. Schuljahr dagegen sollte ein

größerer Raum für eine organisatorische Differenzierung durch Zuwahl gegeben werden.

Die Linienteilung, die in dem letzten Schuljahr erfolgt, schließt nicht nur eine einfache Zweiteilung in zwei verschiedene Ausbildungswege ein, sondern bricht vollkommen mit der traditionellen Aufteilung der Schüler nach einer theoretischen und praktischen Veranlagung.

Während der Versuchsperiode kristallisierten sich vor allem zwei Wege heraus, denen man in der Frage der Organisation folgen konnte:

1. Zusammengehaltene Klassen im 7. und 8. Schuljahr
2. Ein zuwahldifferenziertes 7. und 8. Schuljahr

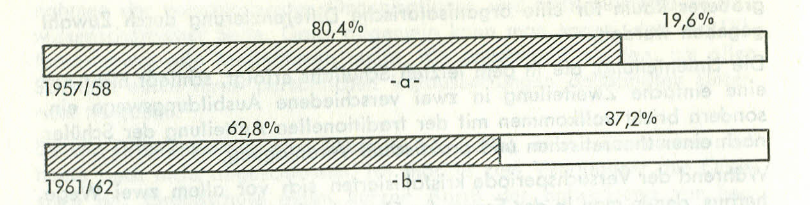
In den meisten Versuchsgemeinden glaubte man jedoch schon sehr bald, eine konsequente organisatorische Aufteilung der Schüler nach deren Fächerwahl würde die geeignete Form sein. Man sprach nun im allgemeinen von zwei- oder einsprachigen Klassen und im 8. Schuljahr auch von nullsprachigen Klassen.

In den zweisprachigen Klassen hatten die Schüler meistens den Alternativkurs 2, d. h. die theoretisch eingerichteten Klassen gewählt. Entsprechend wählten sie in den ein- und nullsprachigen Klassen den Alternativkurs 1, d. h. die praktisch eingerichteten Kurse.

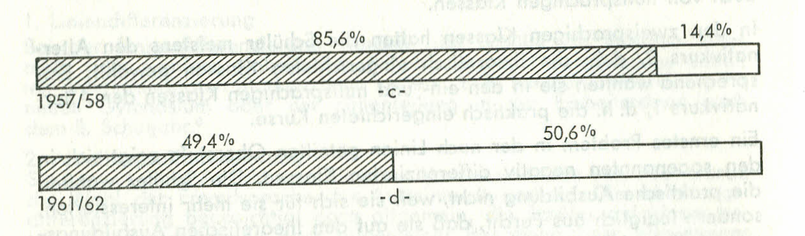
Ein ernstes Problem in der nach Linien geteilten Oberstufe zeigt sich in den sogenannten negativ differenzierten Klassen. Die Schüler wählten die praktische Ausbildung nicht, weil sie sich für sie mehr interessierten, sondern lediglich aus Furcht, daß sie auf den theoretischen Ausbildungswegen einen Mißerfolg haben könnten.[11] Oder sie waren schulmüde und wollten das 9. Schuljahr durch praktische Arbeit absolvieren.

Auch in der allgemeinen Diskussion[12] wurde die Grundidee einer organisatorischen Differenzierung einer gründlichen Prüfung unterzogen. Die Lehrer äußerten sich dahingehend, daß die Klassen mit rein praktischer Orientierung schwerer zu führen seien. In der letzten Phase der Versuchsperiode nahmen viele Schulen davon Abstand, die Klassen nach der Fächerwahl der Schüler zu organisieren, und wandten sich der Niveaugruppierung mit dem System von zusammengehaltenen Klassen nach dem Österåkermodell zu.

Die zusammengehaltenen Klassen sind ein wesentliches Merkmal der Grundschule. Figur 5[13] soll den Weg der Entwicklung von den nach Begabung aufgeteilten Klassen zu zusammengehaltenen Klassen verdeutlichen.



Die Diagramme a und b zeigen in Prozenten die Verteilung der Schüler auf die Klassen nach ihrer Wahl von fremden Sprachen. Das schwarze Feld symbolisiert die Klassen, in denen alle Schüler die gleiche Sprache gewählt hatten, die allgemein zwei-, ein- oder nullsprachige Klassen genannt wurden. Der weiße Teil symbolisiert die Klassen, deren Schüler verschiedene Sprachen zugewählt hatten oder zuwählen konnten.



Die Diagramme c und d zeigen die prozentuale Verteilung nach der Wahl von Alternativkursen. Der schwarze Teil repräsentiert die Klassen, in denen die Schüler entweder nur den Alternativkurs 1 oder 2 wählten, der weiße Teil die Schüler, die nicht an die Alternativkurse gebunden waren und eine unterschiedliche Wahl treffen konnten.

Figur 5. Verteilung der Schüler in der Versuchsschule gemäß ihrer Wahl von fremden Sprachen (a und b) und ihrer Wahl von Alternativkursen (c und d).

Die Zahl der zusammengehaltenen Klassen wuchs, wie zu sehen ist, von 19,6 % auf 37,2 % während der Schuljahre 1957 bis 1961. In den Diagrammen c und d ist der Übergang zu den zusammengehaltenen Klassen noch deutlicher. Schon ein Jahr bevor der Reichstagsbeschluß über das System der zusammengehaltenen Klassen gefaßt wurde, war über die Hälfte der Klassen zu diesem System übergegangen.

3. *Der Visby-Kompromiß*

Der Prinzipbeschluß von Visby brachte schulpolitisch eine Einigung in der Frage über die Struktur der Oberstufe in der neuen Schule.

Die Folkparti (liberale Partei) wünschte eine Linienteilung vom 8. Schul-

jahr an und wollte das 7. Schuljahr als ein sogenanntes Prüfjahr eingerichtet wissen. Die Centerparti, die frühere Bauernpartei, wünschte dagegen ein Schulsystem, das gleich gut auf dem Lande wie in den Städten funktionierte. Sie forderte, die Differenzierung der Oberstufe in Linien so lange wie möglich hinauszuschieben, und beurteilte die Linienteilung als für kleinere Orte sehr schwer durchführbar.

Wenn auch die Wogen in der Schuldebatte um die Differenzierung immer noch recht hoch schlagen und die Frage der Differenzierung noch lange die öffentliche Diskussion bestimmen wird, so wurde mit dem Kompromiß über eine partielle Differenzierung durch die Parteien im Schulausschuß ein vorläufiges Ziel erreicht. Der Kompromiß von Visby, wie er auch immer von den verschiedensten Seiten beurteilt werden mag, stellt ein wichtiges Ereignis in der Schulgeschichte Schwedens dar und ist die Basis für die Gestaltung der heutigen Grundschuloberstufe.

Zu zwei Fragen gibt der Kompromiß Anlaß:

1. Auf welche Unterlagen stützt sich der Ausschuß?
2. Was gedenkt man mit der von der Schulkommission skizzierten Oberstufenkonstruktion zu erreichen?

In der TfSL[14] nimmt der damalige Kultusminister Ragnar Edenman zum Visbybeschluß Stellung. Zur ersten Frage führt er als Unterlagen unter anderem die 10jährige Versuchsarbeit und die wissenschaftlichen Untersuchungen an, z. B. Härnqvist: Individuelle Differenzen und Schuldifferenzierung[14a]; Husén: Differenzierungsuntersuchungen in den Schulen von Stockholm; Husén, Dahllöf: Kursplanuntersuchungen; Johannesson: Untersuchung über die soziale Welt der Einheitsschule und schließlich die beiden Gutachten der Expertengruppen über die praktische Realschule und die Mädchenschulen.

Zur zweiten Frage äußerte sich der Kultusminister sinngemäß, daß der Visbybeschluß keinesfalls eine Versicherung für eine ausgewogene Belastung der einzelnen Ausbildungswege sei. Man könne ebensogut wie in dem traditionellen Schulsystem und in der Einheitsschule eine Überbeanspruchung der gymnasialen Linien riskieren. Man glaube aber, daß die anderen Ausbildungswege ebenfalls genügend attraktiv seien, um so eine Balance im Oberstufensystem zu erreichen.

4. *Die Oberstufe der Grundschule*

a. Psychologische Grundlagen der Differenzierung

Je älter die Schüler werden, um so mehr unterscheiden sie sich in ihren Anlagen, Neigungen und Interessen voneinander. Dem Oberstufenmodell des Schulausschusses, der heutigen Grundschuloberstufe, liegt eine umfassende Untersuchung von Kjell Härnqvist, Göteborg, zugrunde, die er im Auftrag des Schulausschusses durchführte.[15] In dieser Untersuchung kommt er zu dem Ergebnis, daß der Zusammenhang zwischen Begabung und Interesse in allen Schuljahren kaum besteht. Lediglich im 9. Schuljahr scheint der Zusammenhang zwischen Begabung und In-

teresse ausgeprägter zu sein. Eine organisatorische Differenzierung aus interessenmäßigen Gründen scheint daher kaum früher als im letzten Stadium der Oberstufe angebracht, und auch da soll die Differenzierung nur auf breite Sektoren der Interessen abgestimmt sein. Seine Untersuchung zeigte, daß die Unterschiede des Leistungsvermögens in verschiedener Hinsicht bei dem einzelnen Schüler in der Oberstufe bedeutend größer sind, als man es sich gemeinhin vorstellt. Er beträgt ungefähr die Hälfte der Unterschiede zwischen allen Schülern. Nach einer Untersuchung Elmgrens[16] deutet allerdings sehr viel auf die Möglichkeit hin, fächerweise zu differenzieren, und zwar aufgrund der Tatsache, daß 56 % der Kinder von 11 Jahren und älter im großen und ganzen sowohl theoretisch als auch praktisch, 22 % überwiegend theoretisch und 22 % überwiegend praktisch begabt sind. Elmgren glaubt auch, daß die sogenannte praktische Begabung in der Bedeutung der allgemeinen Bildung eine weit mehr zusammengesetzte Struktur als die theoretische Begabung hat.

Für die Interessenverteilung ergab der Profilvergleich nach Härnqvist jedoch einen ganz anderen Ausschlag. Hier zeigten sich von Schuljahr zu Schuljahr wachsende Profilstreuungen, und zwar bei den Jungen kontinuierlich bis zum 9. Schuljahr, bei den Mädchen bis zum 7. Schuljahr. Je älter die Schüler werden, um so ausgeprägter sind also ihre Interessen.

Von seinen Resultaten ausgehend kommt Härnqvist zu dem Ergebnis ausreichend großer „Profilvariationen", die auf jeden Fall eine bedeutende Schwierigkeit für eine generelle Differenzierung der Schüler nach ihren durchschnittlichen Studieneigenschaften darstellen. Er schlägt für einen effektiven Unterricht entsprechend den Voraussetzungen der Schüler und zum Vorteil für die einzelnen Fächer eine fächerweise oder fächergruppenweise Differenzierung vor. Erst im 9. Schuljahr hält er eine organisatorische Differenzierung in verschiedene „Interessen-Sektoren" für angebracht.

b. Struktur und Funktion

Der Schulausschuß konstatiert in seinem Gutachten: „Je später die Aufteilung der Schüler einsetzt, je später die Ausbildung für verschiedene Schülergruppen unterschiedlich gestaltet wird, um so mehr werden die realen Unterschiede zwischen den Schülern, die von den unterschiedlichen Elternhäusern herrühren, ausgeglichen."[17]
Um nun aber einem jeden einzelnen Schüler entsprechend seinen Voraussetzungen die Möglichkeit einer individuellen Ausbildung zu geben, hat man für die Oberstufe einen Stundenplan[18] mit großen Variationsmöglichkeiten konstruiert. Der Lehrplan teilt die Fächer in zwei Hauptgruppen ein, nämlich:

1. allgemeine Fächer
2. Sonderfächer

Die meisten Fächer der Grundschule gehören zu der ersten Gruppe. Zu den Sonderfächern rechnet man:

Technische Orientierung	(Schuljahr 8 und 9)
Maschinenschreiben	(Schuljahr 7 bis 9)
Handelskunde	(Schuljahr 8 und 9)
Familien- und Sozialkunde	(Schuljahr 9)
Dramatik	(Schuljahr 8)
Ästhetische Sonderfächer	(Schuljahr 9)
Finnisch	(Schuljahr 7 und 8)

Eine Gruppe Sonderfächer gibt es in jeder praktischen Linie.

Im Lehrplan sind die allgemeinen Fächer zu bestimmten Gruppen zusammengefaßt und mit einer gemeinsamen Einleitung versehen, in der die Ziele des Unterrichts für die ganze Fächergruppe angegeben sind.

Folgende Fächergruppen werden genannt:

Orientierungsfächer – gesellschaftsorientierende Fächer – naturorientierende Fächer – gesellschafts- und naturorientierende Fächer auf der Mittelstufe und Fächer für eine ästhetisch-praktische und physische Erziehung.

Auf der Oberstufe der Grundschule werden folgende Fächer unterrichtet:

Fertigkeitsfächer:		Orientierungsfächer:	
Schwedisch	(Sv)	Religion	(Kr)
Mathematik	(Ma)	Gesellschaftskunde	(SK)
Englisch	(Eng)	Geschichte	(Hi)
Deutsch	(Ty)	Geographie	(Ge)
Französisch	(Fr)	Biologie	(Bi)
		Chemie	(Ke)
		Physik	(Fy)

Fächer für die ästhetisch-praktische und physische Erziehung:

Musik	(Mu)
Zeichnen	(Te)
Werken	(Sl)
Haushaltslehre	(Hk)
Gymnastik	(Gy)

Im 7., 8. und 9. Schuljahr haben die Schüler in der Grundschule 35 Stunden Unterricht in der Woche. Vor der Reform waren es 37, 38, 38 Wochenstunden.[19]

Im 7. und 8. Schuljahr der Grundschule werden die Schüler in ihren ursprünglichen Klassen zusammengehalten. Im 7. Schuljahr sind 12 Unterrichtsfächer für alle Schüler obligatorisch, und zwar: Schwedisch, Englisch, Mathematik, Biologie, Physik, Religion, Gesellschaftskunde, Musik, Zeichnen, Haushalt, Werken und Gymnastik. Dieser große Kanon gemeinsamer Fächer soll eine breite allgemeine Bildung sichern und die Voraussetzung dafür schaffen, die Oberstufe auch in kleineren Gemein-

Oberstufe – Stundenplan I[20]

	Wochenstunden im Schuljahr							
	7		8		9g, 9h, 9t, 9m, 9s		9pr, 9tp, 9ha, 9ht	
	Anzahl Wstd.	davon in Gruppen	Anzahl Wstd.	davon in Gruppen	Anzahl Wstd.	davon in Gruppen	Anzahl Wstd.	davon in Gruppen
Obligatorische Fächer:								
Schwedisch	3	1	3	1	5	–	3	–
Mathematik	4	–	4	–	4	–	–	–
Englisch	4	–	–	–	–	–	–	–
Orientierungsfächer:								
Religion	2	–	2	–	1	–	–	–
Gesellschaftsorientierende Fächer:								
Gesellschaftskunde	1	–	2	–	2	–	2	–
Geschichte	–	–	3	–	2	–	–	–
Geographie	–	–	3	–	2	–	2	–
Naturorientierende Fächer:								
Biologie	3	1	0	–	2	0,5	2	0,5
Chemie	–	–	2	1	2	0,5	–	–
Physik	2	0,5	2	0,5	2	0,5	–	–
Musik	2 (0)	–	}	–	}	–	}	–
Zeichnen	2	–	4	–	4	–	2	–
Werken	0 (2)	–	}	–	}	–	}	–
Haushaltslehre	4							
Gymnastik	3	–	3	–	2	–	2	–
Praktische Berufsorientierung:								
Zuwahlfächer	5	–	7	–	7	–	22	–

Tabelle 1

den zu verwirklichen. Während des größten Teils der Stunden werden die Schüler also gemeinsam unterrichtet. In bestimmten Stunden sind die Klassen jedoch im Hinblick auf die Kursinhalte in Englisch und Mathematik umgruppiert. Das betrifft sämtliche Stunden in Englisch und Mathematik. In beiden Fächern, die mit je 4 Stunden im 7. Schuljahr vertreten sind, können die Schüler zwischen zwei verschiedenen Kursen, einem „allgemeinen" und einem „besonderen" Kurs, wählen. Im allgemeinen Kurs kommt es mehr auf praktische Fertigkeiten an, während der besondere Kurs sein Schwergewicht mehr auf theoretische Kenntnisse legt.

Weiter können die Schüler im Fach Schwedisch für eine Wochenstunde in zwei Gruppen aufgeteilt werden, wenn die Klasse mindestens 21 Schüler umfaßt. Diese Stunde soll jedoch nicht zu einer strikten Teilung der Klasse in eine bessere und eine schlechtere Hälfte führen, sondern lediglich dem Lehrer die Möglichkeit geben, schwerpunktmäßig zu arbeiten, d. h. mit einer Gruppe für eine gewisse Zeit z. B. Rechtschreiben zu üben.

Auch für die Experimentierübungen in Biologie können für eine Stunde in der Woche und für Physik eine halbe Stunde in der Woche zwei Gruppen eingerichtet werden, wenn mindestens 17 Schüler in einer Klasse sind.

Außerdem werden die Schüler für 5 Stunden, die den Zuwahlgruppen vorbehalten sind, in verschiedene Gruppen aufgeteilt. Zusammen ergibt das 15,5 Wochenstunden von 35 Wochenstunden, in denen die Klassen des 7. Schuljahrs aufgeteilt sind.

Die 5 Zuwahlgruppen im 7. Schuljahr sind[21]:

1. Deutsch oder Französisch 5 Wstd.
2. Deutsch oder Französisch 3 Wstd.
   Schwedisch oder Mathematik 2 Wstd.
3. Deutsch oder Französisch 3 Wstd.
   Maschinenschreiben 2 Wstd.
4. Maschinenschreiben 3 Wstd.
   Schwedisch oder Mathematik 2 Wstd.
5. Werken 5 Wstd.

Vom 7. Schuljahr an können die Schüler zwischen Deutsch und Französisch als zweite Fremdsprache wählen. Es gibt zwei Kurse in beiden Sprachen, einen schwereren (1) und einen leichteren (2) Kurs, zwischen denen sie wählen können. Diese Konstruktion beinhaltet die Gleichstellung von Französisch mit Deutsch als der zweiten Fremdsprache. In

der Grundschule werden also im Gegensatz zur früheren Realschule nur zwei Fremdsprachen, nämlich Englisch und Deutsch bzw. Französisch unterrichtet.

In der Oberstufe können die Schüler auch im musischen Bereich des Unterrichts wählen, wobei Zeichnen jedoch für das 7. Schuljahr ein obligatorisches Fach ist. Wählen können die Schüler des 7. Schuljahres zwischen 2 Wstd. Musik und 2 Wstd. Werken.

Im 8. Schuljahr sind für Zeichnen, Musik und Werken 4 Wstd. vorgesehen. Für die Schüler des 8. Schuljahres ergeben sich Zeichnen und Musik oder Zeichnen und Werken als Wahlmöglichkeiten. Sie können aber auch Musik und Werken wählen. Außerdem haben sie die Möglichkeit, Zeichnen mit den Zuwahlgruppen 6 und 8 zu kombinieren.

In der Mittelstufe werden die Schüler von Klassenlehrern unterrichtet. Eine Aufteilung in verschiedene Gruppen geschieht auf dieser Stufe noch nicht. Der Übergang vom 6. Schuljahr mit seinem Klassenlehrersystem zum 7. Schuljahr mit seinem Fachlehrersystem bringt für die Lehrer und Schüler eine Reihe von Schwierigkeiten mit sich. Es sind nur wenige Lehrer, die mehr als 3 oder 4 Stunden in der Woche im 7. Schuljahr unterrichten. Daher sind die Möglichkeiten des Zusammenwirkens zwischen den verschiedenen Fächern sehr gering. Die oben ausgeführte Aufsplitterung der Schüler in eine Menge verschiedener Gruppen erschwert es den Lehrern, die Schüler kennenzulernen. Zusammenhängende Arbeitsvorhaben mit selbständiger Schülerarbeit, in Gruppen oder individuell, sind in diesem Schuljahr sehr begrenzt. Die Aktivität beschränkt sich dann oft auf einfache schriftliche „Füllaufgaben". Größere Arbeitsvorhaben im Zusammenwirken verschiedener Fächer finden dagegen im 8. Schuljahr nach Ansicht schwedischer Lehrer eine bessere pädagogische und psychologische Ausgangslage für die Erziehungsarbeit.

Das 8. Schuljahr ist im wesentlichen wie das 7. Schuljahr organisiert. Obligatorische Fächer sind: Schwedisch, Mathematik, Chemie, Physik, Religion, Gesellschaftskunde, Geschichte, Geographie, Musik, Zeichnen, Hauswirtschaft und Gymnastik. Biologie hatte im 7. Schuljahr 3 Wochenstunden und ist im 8. Schuljahr überhaupt nicht vertreten. Dagegen kommen neu Geschichte und Geographie mit je 3 Wochenstunden hinzu. Bei der Konstruktion des Stundenplans für die Oberstufe ergab sich die Alternative, entweder eine größere Anzahl „Ein-Stunden-Fächer" einzuführen, die wirklich nicht die Schüleraktivität und freie Arbeitsformen gefördert hätten, oder bestimmte Fächer auf gewisse Schuljahre zu konzentrieren. Man entschied sich dafür, verschiedene Fächer in gewissen Schuljahren ganz auszusparen, um sie dann mit einer größeren Stundenzahl in einem anderen Schuljahr wieder aufzunehmen. Diese Konzentration soll zu einer größeren Effektivität führen und dem Lehrer die Möglichkeit geben, die im Lehrplan verwendeten Begriffe Klassen-

unterricht, individuelle Arbeit und Gruppenarbeit in die Schulwirklichkeit umzusetzen.

Auch im 8. Schuljahr können die Schüler zwischen zwei Kursen in Mathematik wählen. Während der 4 Mathematikstunden sind sie also nach ihrer Kurswahl aufgeteilt. Für die Experimentierübungen in Chemie und Physik gilt das gleiche wie im 7. Schuljahr. Englisch ist nun nicht mehr für alle Schüler obligatorisch, aber das Fach ist in den meisten der 9 Zuwahlgruppen des 8. Schuljahres vertreten. Man rechnet damit, daß die Mehrzahl der Schüler eine Zuwahlgruppe mit Englisch wählen wird. Diejenigen, die Französisch oder Deutsch im 7. Schuljahr nicht gewählt hatten, können dies jetzt im 8. Schuljahr tun. Hier bekommen also diejenigen nochmals eine Chance, mit einer zweiten Fremdsprache zu beginnen, die im 7. Schuljahr an ihren Voraussetzungen, eine zweite Fremdsprache zu erlernen, zweifelten.

Die Zuwahlgruppen im 8. Schuljahr sind:[22]

Gruppe	Fach	Wstd.
1.	Deutsch oder Französisch	4 Wstd.
	Englisch	3 Wstd.
2.	Deutsch oder Französisch	5 Wstd.*
	Englisch	3 Wstd.
	* dafür fällt 1 Wstd. Gymnastik weg	
3.	Deutsch oder Französisch	2 Wstd.
	Englisch	3 Wstd.
	Maschinenschreiben	2 Wstd.
4.	Technische Orientierung	4 Wstd.
	Englisch	3 Wstd.
5.	Handelskunde	4 Wstd.
	Englisch	3 Wstd.
	Deutsch oder Französisch	2 Wstd.
	(Werken fällt weg)	
6.	Hauswirtschaft oder Musik und Zeichnen	4 Wstd.
	Englisch	3 Wstd.
7.	Werken	2 Wstd.
	Maschinenschreiben	2 Wstd.
	Englisch	3 Wstd.
8.	Maschinenschreiben	3 Wstd.
	Werken oder Hauswirtschaft oder Musik und Zeichnen	4 Wstd.
9.	Werkstattarbeit oder Hauswirtschaft	7 Wstd.

Zwei dieser Gruppen, die Gruppe 4 und 5, sind eindeutig technisch bzw. handelskundlich ausgerichtet. Die technische Orientierung in Gruppe 4 und die handelskundliche Orientierung in Gruppe 5 bezeichnet man als „Karaktärsämnen" (charakteristische Fächer). Sie sollen die Wahl der Linien im 9. Schuljahr vorbereiten.

Nach dem 8. Schuljahr werden die Schüler durch die Linienteilung im 9. Schuljahr in neue Gruppen nach ihrer Wahl aufgeteilt. Die verschiedenen Linien haben folgende Zuwahlgruppen:[23]

Linie			
9g	=	Deutsch oder Französisch	4 Wstd.
		Englisch	3 "
9h	=	Deutsch oder Französisch	4 "
		Englisch (kleinerer Kurs)	3 "
9t	=	Technische Orientierung	4 "
		Englisch	3 "
9m	=	Handelskunde	4 "
		Deutsch oder Französisch (Physik fällt dafür weg.)	2 "
		Englisch	3 "
9s	=	Familien- und Sozialkunde	4 "
		Englisch	3 "
9pr	=	Werkstattarbeit	10 "
		Haushaltstechnik	7 "
		Büro- und Verkaufskunde	5 "
9tp	=	Materiallehre, Werkzeug- und Werkzeugmaschinenlehre	2 "
		Berufszeichnen und Zeichen-Technik	2 "
		Berufsrechnen	3 "
		Werkstattarbeit	15 "
9ha	=	Schwedischer Übungskurs	2 "
		Handelsrechnen	4 "
		Handelslehre	2 "
		Buchführung	3 "
		Allgemeine Warenkunde	2 "
		Verkaufs- und Bürokunde	6 "
9ht	=	Wohnen und Einrichten	4 "
		Wirtschafts- und Arbeitsorganisation	2 "
		Kost und Essenzubereitung	7 "
		Textilien, Nähen	5 "
		Kinderpflege und Familienkunde	4 "

Schon im 6. und 7. Schuljahr beginnt die theoretische Studien- und Berufsorientierung. Sie ist ein wichtiger Teil der Gesellschaftskunde. Eine bedeutungsvolle Hilfe im Streben der Schule, den Schülern bei der Wahl des Studien- oder Berufsweges zu helfen, wird in der dreiwöchigen praktischen Berufsorientierung im 8. Schuljahr gesehen. Die Jugendlichen sollen durch sie eine praktische Orientierung im Gesellschafts- und Berufsleben erhalten.[24]

Schon in der Einheitsschule hatte man die Möglichkeit einer praktischen Berufsorientierung im 8. Schuljahr. Die Erfahrungen, die man damit

machte, werden als sehr positiv beurteilt. Die Schüler der Einheitsschule, die ihre Ausbildung im Gymnasium fortsetzten, konnten an der praktischen Berufsorientierung nicht teilnehmen. Der Schulausschuß hielt diesen Zustand für einen Nachteil und hat daher vorgeschlagen, die praktische Berufsorientierung für alle Schüler obligatorisch zu machen. Während dieser drei Wochen sollen die Schüler auf den verschiedensten Arbeitsplätzen arbeiten, z. B. in Fabriken, im Büro, in Geschäften, bei staatlichen oder kommunalen Behörden, und können so prüfen, ob sie für diesen oder jenen Beruf geeignet sind. In dieser Zeit werden sie von Fachpersonal betreut. Lehrer mit einer Berufsberaterausbildung, Psychologen, Berufsberater, Fachlehrer und Berufswegleiter geben ihnen eingehende Informationen.

Die Schüler sollen am Arbeitsplatz nicht so sehr die eigentliche Arbeit erlernen, sondern vielmehr das soziale Milieu kennenlernen. Der Schulausschuß schlägt z. B. vor, daß der Schüler während der vollen Arbeitszeit am Arbeitsplatz anwesend sein soll, auch wenn die Arbeitszeit länger als die normale Schulzeit eines gewöhnlichen Schultages dauert, um auf diese Art und Weise das Arbeitsplatzmilieu und den Arbeitsrhythmus zu erleben.[25]

Während der Praktik-Periode ist immer nur die Hälfte der Klasse auf Arbeitsplätzen verteilt. Mit der anderen Hälfte der Klasse arbeiten die Lehrer in der Schule weiter. Man erhofft sich durch diese Organisation eine positive Auswirkung auf den eigentlichen Unterricht und eine Vertiefung der praktischen Erfahrungen, die die Schüler während der Praktikzeit gewonnen haben.

In der Einheitsschule hatte man die Schüler im 9. Schuljahr in eine Berufslinie (9y) mit verschiedenen Zweigen, eine allgemeine Linie (9a) und eine gymnasiale Linie (9g) aufgeteilt. Dieses System der Linienteilung wurde, wie schon früher ausgeführt, vom Schulausschuß verworfen und anstelle dessen vorgeschlagen, 5 Hauptsektoren einzurichten: einen theoretischen, einen allgemeinbildenden, einen technischen und einen für hauswirtschaftliche und pflegerische Berufe. Ganz nach Neigung und Interessen sollen nun die Schüler einen theoretisch oder einen praktisch eingerichteten Lehrgang wählen können.[26]

An den Orten, an denen es möglich ist, kann auch eine besondere ästhetische Linie eingerichtet werden. In der Praxis kommt das jedoch äußerst selten vor. In Malmö gibt es z. B. nur zwei Klassen[27] der ästhetischen Linie. Die Gemeinden können auch mit Genehmigung des Landesschulamtes eine Waldbaulinie (9skog) einrichten. Diese Linie tritt dann anstelle einer 9p, 9mek, 9ha oder 9ht-Linie. In den Linien 9g und 9h liegt der Schwerpunkt der Kurse auf dem theoretischen Bereich. Auf praktische Fertigkeiten und gute theoretische Kenntnisse zielen die Linien 9t, 9m und 9s. In diesen Linien haben die Schüler während 28 Wochenstunden gemeinsamen Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern und 7 Wochenstunden stehen den Zuwahlfächern zur Verfügung.

Die gemeinsamen Fächer sind: Schwedisch, Mathematik, Religion, Gesellschaftskunde, Geschichte, Geographie, Biologie, Chemie, Physik, Zeichnen, Werken und Gymnastik. Die theoretischen Linien unterscheiden sich nur in 4 Wochenstunden voneinander. Die praktischen Linien dagegen unterscheiden sich in ihrem Aufbau klar voneinander.

Nur sehr große Schulen können diese Möglichkeiten alle nützen. Der große Kanon allgemeinbildender Fächer soll auch kleinere Schulen in die Lage versetzen, den größten Teil der geplanten Linien zu verwirklichen.

c. Die Lernsituation

Die organisatorischen Maßnahmen, die auf der Oberstufe vorgenommen werden können, um die Anweisungen des Lehrplans über Motivation, Aktivitätsplanung und Zusammenarbeit in die Wirklichkeit und damit in den Schulalltag umzusetzen, haben heute nur eine begrenzte Reichweite. Eine Möglichkeit, eine größere Effektivität zu erreichen, besteht vor allem darin, organisatorisch dafür zu sorgen, daß ein Lehrer seinen Unterricht nicht auf allzu viele Klassen verteilen muß, denn sowohl der Lehrer als auch die Schüler müssen die Möglichkeit haben, gegenseitig ihre Arbeitsgewohnheiten kennenzulernen.

Charakteristisch für die Lernsituation auf der Oberstufe der Grundschule ist im Gegensatz zu früheren Schulformen auf der gleichen Altersstufe vielleicht die Tatsache, daß die Lehrer nahezu alle Schüler einer Klasse unterrichten, die die ganze Variationsbreite der Begabungen repräsentieren, und zwar nicht nur in den zusammengehaltenen Klassen der Schuljahre 7 und 8, sondern auch in den in Kursen aufgeteilten Fächern und in den theoretischen Linien des 9. Schuljahrs. Durch das konsequent durchgeführte Prinzip der freien Zuwahl ist die Heterogenität in den einzelnen Klassen sehr groß, was pädagogische Schwierigkeiten mit sich bringt, ganz besonders in der Lehrmaterialbeschaffung, in der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung, die sich der neuen Situation völlig anpassen müssen.

Die organisatorischen und vor allem psychologischen Schwierigkeiten führen dazu, daß die Unterrichtssituation auf der Oberstufe schwieriger ist als auf der Mittelstufe oder später auf der gymnasialen Stufe.

Die Pubertät beginnt sich auf sehr eindringliche Weise schon im 7. Schuljahr bemerkbar zu machen und erreicht im allgemeinen ihren Kulminationspunkt im 8. Schuljahr. Die Schüler sind unruhig, unkonzentriert, sehr egozentrisch und oppositionell. Sie kapseln sich ab und leben in ihrer eigenen Welt mit ihren Film- und Schlager-Idolen. Für irgendwelche Einwirkungen von seiten der Erwachsenen sind sie verhältnismäßig unzugänglich, wollen jedoch als Erwachsene behandelt werden. Die allgemeine Unruhe und verminderte Konzentrationsfähigkeit macht sich im wesentlichen im 7. und 8. Schuljahr bemerkbar und zwingt den Lehrer zu einer mehr gebundenen Arbeitsweise.

Die neue Situation, speziell in der Grundschule, kommt vor allem auch den Schülern entgegen, bei denen nicht so lerngünstige Verhältnisse im Elternhaus vorhanden sind.

d. Disziplinfragen

Als ich 1965 zu einem Studienbesuch an der Lehrerhochschule in Malmö war, wurde das Disziplinproblem heftig diskutiert. Die Tageszeitungen und Fachzeitschriften schrieben u. a. Leitartikel über „Disziplinarproblem fordert Verständnis",[28] „Überreklamierter Disziplinrat",[29] „Aufgeschobenes Disziplinproblem",[30] „Allgemeine Krise in der Schule"[31] und „Maßnahmen für die Arbeitsruhe in der Schule".[32] Der Lehrplan schlägt in seinem Kapitel „Schulschwierigkeiten" dem Lehrer verschiedene Maßnahmen vor und beschreibt Ursachen und Verhalten der Schüler. In der Einleitung zu diesem Kapitel steht folgendes geschrieben: „Die Ursachen dafür, daß Schüler sich in der Schule schwer zurechtfinden können, sind viele: Die Kurse oder Methoden können die intellektuelle Leistungskraft übersteigen, das Unvermögen, nervöse Störungen zufälliger oder langwieriger Natur zu absorbieren, besondere Lese- und Schreibschwierigkeiten usw. ...

Schwierigkeiten können aber auch dadurch entstehen, daß ein Lehrer zu große Forderungen in der Frage der Ordnung oder Leistungen stellt oder dadurch, daß er auf andere Weise, z. B. durch sein Auftreten oder seine Einstellung zu den Schülern, Spannungen hervorruft. Oft liegen mehrere zusammenwirkende Faktoren vor, sowie Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen oder allgemeine Anpassungsschwierigkeiten."[33] Die Lehrer sahen sich oft nahezu hilflos den entstandenen Disziplinschwierigkeiten gegenübergestellt und forderten in einer Eingabe an die Regierung wirksamere Disziplinmittel.

Welche Möglichkeiten stehen dem Lehrer aber nun laut Gesetz zur Verfügung? Das Schulgesetz weist im wesentlichen drei verschiedene sogenannte Disziplinmittel auf, nämlich: Ausweisung aus dem Unterricht, Nachsitzen und schließlich Ausschließung vom Unterricht.[34] Ein Lehrer kann einen Schüler, der den Unterricht stört, aus dem Unterricht weisen. Diese Maßnahme ist zwar für den Augenblick gut, hilft aber nicht, das Ordnungsproblem einer Klasse auf längere Sicht zu lösen. Der Ausgewiesene braucht diese Maßnahme im übrigen nicht einmal als Strafe zu empfinden. Nachsitzen hat zwar oft einen guten Effekt gehabt, ist aber auch für den Lehrer eine „Strafe", wenn er ohne eine Entschädigung zu erhalten die ganze Zeit über anwesend sein muß. Außerdem kann man in Frage stellen, ob ein Nachsitzen, bei dem der Schüler Extraaufgaben ausführt, ein angemessenes Mittel ist und ob Arbeitsaufgaben, die zum Unterricht gehören, als Bestrafungsmittel angewandt werden sollten. Das Ausschließen vom Unterricht für mehrere Tage kann ein sehr effektives Mittel sein. Aber die Strafe kommt gewöhnlich mit großer Verspätung[35], denn dieser Beschluß muß von der lokalen

Schuldirektion gefaßt werden.[36] Weiter kann man fragen, ob dieser Ausschluß in vielen Fällen angebracht ist, da er gerade die Problemkinder trifft.[37]

Wie aber kann man das so schwere Disziplinproblem lösen? Sicher gibt es kein Rezept, das für alle Fälle und in jeder Situation angemessen ist. Die vom Schulgesetz empfohlenen „Disziplinmittel" können nur helfen, den Unterricht aufrechtzuerhalten, sie können die entstandenen Probleme nur kurzfristig lösen. Die Schwere der Verantwortung liegt bei dem einzelnen Lehrer und kann ihm durch keine administrative Verordnung abgenommen werden. Auch der Lehrplan bringt das durch seine vorsichtige Formulierung zum Ausdruck: „Nur wenn er (der Lehrer) sehr gut die zeitgebundenen Verhaltensnormen der Jugendlichen kennt, kann er in rechter Form zu bestimmten Fällen, die von den mehr traditionsgebundenen Sitten und Gebräuchen abweichen, Stellung nehmen."[38]

In einem Artikel in Skolvärlden wird u. a. gefordert:[39]

1. Bessere Arbeitsbedingungen für den Klassenlehrer, der heute eine ca. 70-Stundenwoche, einschließlich Vorbereitungszeit, hat. Durch die Arbeitsüberlastungen hat er keine Zeit, sich um psychologische Probleme der Schüler zu kümmern.
2. Attraktivere Gestaltung des Lehrerberufes, so daß besser ausgebildete und mehr Lehrer in die Schule kommen.

Und zur Schule als Gesamtheit schreibt der Lehrplan: „Die Schule sollte alles tun, daß nicht unnötigerweise die Anpassungsschwierigkeiten vergrößert werden, sondern dadurch, daß sie eine Sicherheit und ein stimulierendes Milieu so lange wie möglich bietet, dazu beitragen, diese zu überwinden."[40]

Die Disziplinkrise ist nicht etwa ein einheitliches Phänomen. Das ist lediglich eine Sammelbezeichnung für eine Vielfalt verschiedener Verhaltensstörungen, die in verschiedenen Ursachen begründet sind, z. B. in den Gesellschaftsveränderungen unserer Zeit durch den Übergang von der Agrarwirtschaft zur Industriewirtschaft sowie durch die Veränderungen in Elternhaus und Schule.

Die Disziplinfrage scheint also in erster Linie nicht eine Schulfrage, sondern eine Gesellschaftsfrage zu sein. Das Disziplinproblem ist demzufolge nicht nur eine Sache des einzelnen Schülers, es ist auch ein Problem der Allgemeinheit.[41] Ein Kind, das in einem geordneten Familienleben aufwächst, wird sich mit seinen Eltern identifizieren, indem es den Eltern nacheifert. Diese Kinder sind selten Problemkinder. Der geringe Kontakt zwischen Eltern und Kindern, der in vielen schwedischen Familien vorkommt, da viele Mütter vom Berufsleben in Anspruch genommen werden, sowie gefühlsmäßige Unsicherheit können sehr oft zu fehlgeleiteten Verhaltensformen, zu sogenannten „Identifikationsstörungen" führen.[42]

Die Untersuchungen von Sten Rönnberg über die Disziplinschwierigkeiten in der obligatorischen Schule zeigen, daß diese Schwierigkeiten mit der Einwohnerzahl der Schulorte wachsen.[43] Die Kinder kommen in den schnell wachsenden Städten mit verschiedenen Ordnungssystemen in Kontakt, z. B. Elternhaus, Kindergarten, Tagesheim, Kameraden auf dem Spielplatz und Kameraden in der Schule. Die Vielfalt der Normen stiftet in den Kindern Verwirrung und führt zu Unsicherheit in der Verhaltensweise. Mit all diesen Problemen muß die Schule fertig werden. „Wir leben heute in einer Ausbildungsgesellschaft."[44] Nur wenige Jahrzehnte früher wurden 90 % der Jugendlichen in Schweden nach einer 6jährigen Schulpflicht in das Berufs- und Wirtschaftsleben entlassen. Lediglich eine Minorität der 13–16jährigen, der Pubertätsjugend, besuchte die Schule, und zwar die „Realschule", die durch eine frühzeitige Begabungsauswahl mit einer homogeneren Schülergruppe arbeiten konnte und die Möglichkeit hatte, kontinuierlich während der gesamten Schulzeit Schüler auszusondern. Durch diesen Auswahl- und Aussonderungsprozeß wurde eine vom Gesichtspunkt des Lehrers fügsame und leicht zu behandelnde Schülergruppe geschaffen.[44a]

Heute dagegen gehen sämtliche Jugendlichen im Pubertätsalter in *eine* Schule, nämlich die Grundschule, und hier sind die Klassen, wie früher ausgeführt wurde, undifferenziert. Das bedeutet, daß sich das Pubertätsproblem aus der Wirtschaft in die Schule verlagert hat. Und hier muß man auch anführen, daß durch den Lehrermangel auf der Oberstufe der Grundschule Personen als Lehrer beschäftigt werden, die ohne ausreichende Lehrerausbildung unterrichten.

T. Husén glaubt, daß man den Disziplinschwierigkeiten mit individuellen Maßnahmen begegnen kann. „Je mehr Schüler mit Aufgaben beschäftigt werden, die ihrem Vermögen entsprechen und ihr Interesse stimulieren, um so größer ist die Chance, die Schüler zu engagieren und damit die Ordnung zu fördern."[45]

Von diesem Zustand ist man aber heute in Schweden noch weit entfernt. Wenn auch viel auf dem Gebiet der Lehrmittel getan wird, um die Arbeit der Lehrer zu erleichtern und ihnen die Möglichkeit des individualisierenden Unterrichts zu geben, so kann doch auf absehbare Zeit das Problem des Lehrermangels nicht gelöst werden. Auch muß die Lehrerausbildung der neuen Zielsetzung des Lehrplans angepaßt werden, was leider bisher nur in geringem Ausmaß geschehen ist.

Einen Beitrag zur Lösung der Disziplinfrage sieht man in der Einstellung einer größeren Anzahl von Schulpsychologen und Schulfürsorgern (Skolkuratorer) und in der Einstellung von Lehrern, die eine besondere Ausbildung als sogenannte „Kontaktlehrer" erhalten haben. Zur Zeit herrscht jedoch noch ein sehr großer Mangel an Kräften mit einer adäquaten Ausbildung.[46]

Das Sonderschulwesen für Schüler mit Verhaltensstörungen mit seinen Spezial- und Klinikklassen steht erst am Anfang seiner Entwicklung, so daß für die Schüler mit Verhaltensstörungen oder anderen Schwie-

rigkeiten nur in sehr begrenztem Rahmen und auch nur in größeren Städten solche Klassen zur Verfügung stehen.

Von den Lehrern wird im allgemeinen für jede Schule eine „Anpassungsklasse" gefordert, die als große Hilfe angesehen wird und in die die Schüler mit Anpassungsschwierigkeiten kurzfristig und ohne viel Formalitäten gebracht werden können. Dort werden sie von einem Lehrer mit besonderer Ausbildung unterrichtet. Nach einer Besserung können sie ebenfalls wieder ohne langwierige Formalitäten in ihre alte Klasse zurückgehen. Aber auch diese Klassen gibt es bisher nur in geringer Anzahl.[47]

Die Disziplinlosigkeit ist in großen Schulen größer als in kleinen Schulen. Größere Schuleinheiten benötigt man aber, um die Wahlmöglichkeiten im 7.–9. Schuljahr nicht reduzieren zu müssen. Husén glaubt einen Ausweg in der Auflösung der großen Schuleinheiten zu sehen. In einem Hauptgebäude sollen z. B. eine Reihe spezieller Säle, die Aula und die Verwaltungsräume untergebracht werden. Neben dem Hauptgebäude sollen kleinere Gebäude mit Klassenräumen errichtet werden, in welchen die Schüler und Lehrer sich als eine separate Einheit fühlen können.[48]

Um dieses Problem zu lösen, bedarf es aber noch weiterhin einer intensiven pädagogischen Forschung und des Einsatzes aller Beteiligten, der Lehrer, Eltern, Schularchitekten, Hochschullehrer, Psychologen und nicht zuletzt der Schulbehörden. Sie alle müssen dazu beitragen, die Mittel zur Verwirklichung des Lehrplans zur Verfügung zu stellen.

5. Notengebung und Versetzung

Ein neues System fordert eine neue Bewertung der Leistungen der Schüler. Die Frage der Zeugnisse, der Notengebung sowie der Versetzung und Nichtversetzung ist ein vielgestaltiges Problem.

In der traditionellen schwedischen Schule der 50er Jahre spielte die Notengebung im Zusammenhang mit dem starken Andrang zu weiterführenden Schulen eine große Rolle. Sie bildete die Sprossen in der „Ausbildungsleiter", einer Leiter, die gleichzeitig eine „Karriereleiter" darstellte.[49] Bildung und Ausbildung wurden immer mehr als Mittel zum beruflichen Erfolgsweg angesehen. Die „Bildung fürs Leben" wurde dabei völlig in den Hintergrund gedrängt. Alle Beteiligten, Schüler, Lehrer und Eltern wurden in ihrem ganzen Verhalten der Schule gegenüber von einem ausgeprägten Notendenken bestimmt. Diese Einstellung mußte sich notwendigerweise nachteilig auf den Unterricht auswirken. Die Schüler lernten nicht selbständig und kritisch zu denken, sondern richteten ihr Lernen ganz auf das Erreichen guter Noten aus, das freilich von der Entwicklung erzwungen bzw. gefordert wurde.

Der Schulausschuß widmete in seinem Gutachten diesem Problemkreis ein ganzes Kapitel, in dem die verschiedenen Möglichkeiten und die Bedeutung der Notengebung diskutiert werden. Es ist für den Lehrer schwer, vielleicht seine allerschwerste Aufgabe, die Noten so zu geben,

daß sie die richtige Relation der Leistungen der Schüler widerspiegeln. Für die neue Schule mit einer ganz anderen Zielsetzung hat der Ausschuß eine neue Notenskala mit entsprechenden Anweisungen ausgearbeitet, die der veränderten Situation angepaßt ist. Um für alle Schuljahre eine gleichartige Notengebung einzuführen, schlägt der Ausschuß eine „relative Notenskala" vor, d. h. die Noten geben die Stellung des Schülers im Verhältnis zu den Mittelleistungen innerhalb eines Schuljahres an.[50] In den allgemeinen Anweisungen zur Notengebung heißt es im Lehrplan: „Die fortlaufende Kontrolle der Arbeit der Schüler ist eine wichtige Aufgabe im Unterricht... Der Lehrer soll durch die Arbeitsresultate beurteilen, in welcher Weise die Klasse oder der einzelne Schüler noch weiterer Hilfe bedarf und wie er anzuleiten ist."[51]

Hier kommt deutlich zum Ausdruck, daß man zwar auch in der Grundschule der Notengebung ein großes Interesse entgegenbringt, die Notengebung als Auswahlinstrument aber keine Rolle mehr spielt. Die Anweisungen des Lehrplans versuchen eindeutig dem bisherigen Notendenken entgegenzuwirken. Wie denkt man sich nun die künftige Notengebung?

Für das erste Schuljahr gibt es keine Noten. Vom 2. bis 5. Schuljahr bekommen die Schüler erst am Ende des zweiten Halbjahres, dem Frühjahrs-Halbjahr, Zeugnisse. Erst vom 6. Schuljahr an bekommen die Schüler sowohl am Ende des Herbst- als auch des Frühjahr-Halbjahres ein Zeugnis.

Das Herbstzeugnis soll die Leistungen des Schülers während des Herbst-Halbjahres wiedergeben. Der Lehrplan sagt dazu: „Das Herbstzeugnis hat ungefähr den Charakter einer Vorausinformation. Für Schüler und Eltern ist es unter anderem in Zusammenhang mit der kommenden Fächer- und Linienwahl von Bedeutung."[52]

Das Frühjahrszeugnis soll ein Zeugnis für das ganze Jahr sein und entspricht somit einer zusammenfassenden Beurteilung, sowohl für das Herbst- als auch für das Frühjahrs-Halbjahr. In beiden Fällen soll der Lehrer Rücksicht auf die Leistungsentwicklung des Schülers nehmen. Die Leistungen am Ende einer Periode sollen schwerer wiegen als die Leistungen zu Beginn eines Halbjahres. Am Ende ihrer Schulpflichtzeit, also nach Beendigung des 9. Schuljahres, bekommen die Schüler ein Schlußzeugnis.

Sogenannte Standardprüfungen sollen als Hilfsmittel zur Notengebung dienen. Für eine größtmögliche Gleichheit in der Notengebung für das ganze Land werden diese standardisierten Prüfungen verwendet, die aber primär auf Klassen und Gruppen und nicht auf den einzelnen Schüler ausgerichtet sind. Die Noten sind nicht nur auf feste und meßbare Leistungen bezogen, sondern auch auf das Vermögen, selbständig und konstruktiv zu denken.

In den einzelnen Fächern sind die Noten ein Maß dafür, wie die Schüler im Verhältnis zu ihren Kameraden das aufgestellte Lernziel erreicht

haben. Als Leistungsmesser für Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Noten also nicht absolut, sondern relativ. Sie geben die Leistungen im Verhältnis zu dem an, was die Schüler des ganzen Landes im Durchschnitt in den Kursen gleicher Art und gleichen Schwierigkeitsgrades geleistet haben.

Die Leistungen in den verschiedenen Teilen eines Faches werden zusammengezählt. Der Leitfaden für die Beurteilung in einem bestimmten Fach ist der Umfang des Lehrstoffes und die Schwerpunktbetonung (Huvudmoment).

Die Buchstabennoten der alten Schule (A, a, aB, Ba, B, BC, C) sind in der Grundschule entgegen dem Vorschlag des Schulausschusses (neungradige Ziffernskala)[53] durch eine fünfgradige Ziffernskala ersetzt worden.

Verteilung der Noten auf sämtliche Schüler Schwedens entsprechend der Normalverteilung (Gauß'sche Kurve):[54]

Zeugnis:	1	2	3	4	5
Prozent:	7	24	38	24	7

Die niedrigste Note ist 1, die höchste Note 5. Wird die Leistung eines Schülers als „mittelgut" für den entsprechenden Kurs beurteilt, so bekommt er die Note 3. Plus- und Minuszeichen oder Fragezeichen dürfen nicht verwendet werden. Diese Noten sollen für alle Schüler in allen Fächern und, wo diese in Kurse aufgeteilt sind, für jeden Kurs gesondert gegeben werden.

„Die Note 3 soll eine Durchschnittsnote für alle Schüler eines bestimmten Faches oder eines bestimmten Kurses sein. Die Note 3 ist auch für die Schüler als eine Norm anzusehen, die entweder an verkürzten Kursen teilnehmen oder in Spezialklassen unterrichtet werden."[55]

Das kann dazu führen, daß Schüler mit leichteren Kursen gleiche oder bessere durchschnittliche Noten erzielen. Auch würde es eine Ungleichheit und eine Ungerechtigkeit in der Behandlung der Schüler in sich bergen.

Was liegt nun diesem Gedanken zugrunde? Der Schüler bekommt seine Noten in Relation zu dem Kurs, an dem er teilnimmt. Als man 1965 die Aufnahmebestimmungen für das neue Gymnasium ausarbeitete, beschloß man, auch die Schüler der Linien 9h, t, m und s[56], die in Englisch und Mathematik in den allgemeinen Kursen die Noten 5 oder 4 erzielten, mit den Schülern in den entsprechenden besonderen Kursen gleichzustellen und ihnen damit die Berechtigung zum Eintritt in bestimmte Linien des neuen Gymnasiums zu erteilen.[57]

Diese scheinbar ungleiche Behandlung und wohl auch eine scheinbare Niveausenkung haben in der Praxis aber nicht die von Eltern und Lehrern gefürchteten Auswirkungen, da sie in einem sehr begrenzten Rahmen angewendet werden. Wenn ein Schüler einen leichteren Kurs in Deutsch gewählt hat, so muß er, um die nötige Punktzahl für den Eintritt ins Gymnasium zu erreichen, den schwereren Kurs in Englisch und Mathematik gewählt haben, um in einen naturwissenschaftlichen Zweig

aufgenommen werden zu können. Möchte er dagegen eine sprachliche Linie wählen, muß er in beiden Sprachen den schwereren Kurs gewählt haben, kann aber dann den leichteren Kurs in Mathematik wählen.[58]

Welche Konsequenzen diese Regelung für das Gymnasium im einzelnen mit sich bringt, bleibt abzuwarten, da das neue Gymnasium erst im Entstehen ist.

Zur Versetzung sagt der Lehrplan sinngemäß:[59]

Der Schüler soll am Ende eines Schuljahres normal in das nächstfolgende Schuljahr übergehen. Entstehen Zweifel, ob der Schüler versetzt oder nicht versetzt werden soll, erfolgt eine Entscheidung erst nach Beratung mit den Eltern. Bei einer Entscheidung in diesen Fragen, die von der Klassenkonferenz (unterrichtende Lehrer, Rektor und in bestimmten Fällen der Schularzt) getroffen wird, ist in erster Linie das zu berücksichtigen, was für die Entwicklung des Schülers im ganzen am vorteilhaftesten ist. Das Zeugnis ist also nur eine Beurteilungsgrundlage, gewöhnlich nicht einmal die wichtigste.

Praktisch kommt in der Grundschule ein Sitzenbleiben nur noch als Ausnahme vor, z. B. wenn ein Schüler sehr lange krank war oder besondere Gründe zu einem Wiederholen des Schuljahres raten. Glaubt man von seiten der Schule jedoch, daß ein Schüler ebensogut in das nächste Schuljahr gehen kann, darf er nur dann – auch falls die Eltern es wünschen – ein Schuljahr wiederholen, wenn dadurch keine Mehrkosten für die Allgemeinheit verursacht werden. Das könnte der Fall sein, wenn die festgesetzte Schülerzahl einer Klasse überschritten wird und deswegen eine neue Klasse eingerichtet werden muß.

Der Schulausschuß ist sich der Problematik dieser Fragen bewußt und stellt dieses Problem weiterer pädagogischer und psychologischer Forschung und Versuchsarbeit anheim.[60]

6. Die Studienwahl

In der obligatorischen Schule gilt das Prinzip der freien Zuwahl. Immer mehr Schüler der Grundschule wählen rein theoretisch betonte Studienwege, für die praktisch betonten Zuwahlgruppen entscheiden sich dagegen immer weniger Schüler. Die Linie 9g, die gymnasiale Linie der Versuchsschule, wurde 1955/56 von nur 15,1 %, 1961/62, dem letzten Versuchsjahr vor dem Grundschulbeschluß, von 32,7 % der Schüler gewählt. Die Wahl von zwei Fremdsprachen hat sich im 7. und 8. Schuljahr fast verdoppelt. 1955/56 wählten ca. 41 %, 1964/65 dagegen 79 % eine zweite Fremdsprache.[61]

Die Tendenz eines wachsenden Interesses für theoretische Fächer ist besonders bei den Schülern des 8. Schuljahres festzustellen. Sie hatten, als sie im 7. Schuljahr waren, prozentual mehr praktische Kurse gewählt. Beim Übergang vom 7. zum 8. Schuljahr kommt also eine Änderung der Wahl am häufigsten vor.

Um den Schülern den Übergang von einer Fächergruppe zu einer anderen oder von einem leichteren zu einem schwereren Kurs zu ermöglichen, können die Schüler Stützunterricht bekommen. Man könnte sagen, daß das ein vom Staat bezahlter Nachhilfeunterricht ist, der jeweils vor dem geplanten Wechsel gegeben werden kann. Stützunterricht können die Schüler auch bei längerer Krankheit oder ähnlichen Umständen während einer kürzeren Zeitdauer erhalten.

Ein Wechsel von praktischen zu theoretischen Linien kommt überhaupt nicht vor, und der Wechsel innerhalb der theoretischen Zuwahlgruppen betrifft nur 6 Wochenstunden, so daß hier nur relativ geringe Komplikationen entstehen können.[62]

Auch die Zahl der Schüler, die die schwereren Kurse in den Fächern mit Alternativwahl wählen, wird größer. 1957/58 wählten im 7. Schuljahr nur ca. 35 % den theoretischen – schweren – Kurs. 1964/65 stieg dieser Anteil auf ca. 61 %. Hier zeigt sich deutlich ein Trend zum zusammengehaltenen Oberstufensystem. Als die Grundschule mit Beginn des Schuljahres 1964/65 zum ersten Male das 9. Schuljahr erreichte, konnte man erstmalig beurteilen, welche Anziehungskraft die 9 Linien haben. Die Verteilung in Västmanlands län[63], dem einzigen Regierungsbezirk, der die Grundschule zu dieser Zeit vollständig durchgeführt hatte, sah folgendermaßen aus:[64]

9 g	9 h	9 t	9 m	9 s	9 pr	9 tp	9 ha	9 ht
43 %	11 %	12 %	4 %	3 %	0 %	13 %	7 %	7 %

Die auf das Gymnasium vorbereitende Linie zog also fast die Hälfte der Schüler an sich, während die Linien des technischen Sektors sich unter den übrigen am besten behaupteten.

Wenn auch alle anderen Teile Schwedens dieser Entwicklung folgen, die sich hier widerspiegelt, so wird es schwer sein, auf die Dauer das Liniensystem im 9. Schuljahr der Grundschule aufrechtzuerhalten. Die Entwicklung könnte dahin führen, daß die Linien zusammengelegt werden, da sich ein Teil der Linien als überflüssig erweist, oder daß man zu zusammengehaltenen Klassen entsprechend dem 7. und 8. Schuljahr kommt, also zu einer zusammengehaltenen, d. h. einer undifferenzierten Oberstufe.

---

1 Vgl.: Husén, Torsten: Skola för 60-talet, Stockholm 1963 (im folgenden: Skola för . . .) S. 56
2 Vgl.: Riesmann, David: Die einsame Masse, rowohlts deutsche enzyklopädie, Bd. 72/73, S. 11
3 Skola för . . ., S. 56
4 ebd., S. 57
5 ebd., S. 58
6 Elmgren, m. m.: Skolan och differentieringen, Stockholm 1959 (im folgenden: Elmgren), S. 74
7 Vgl.: Prop. 1962: 54, S. 253
8 Vgl.: ebd., S. 81
9 Vgl.: S. 34 f
10 Vgl.: SOU 1960:13: Individuella differenser och skoldifferentiering av Kjell Härnquist, 1957 års skolberedning, Stockholm 1960 (im folgenden: SOU 1960:13), S. 112 f

11 Marklund, Grundskolan . . ., S. 59
12 Vgl.: Tidning för Sveriges Läroverk, årgång 1961 och 1962
13 Vgl.: Marklund, Grundskolan . . ., S. 61
14 Tidning för Sveriges Läroverk, vgl.: Hultquist, Nils: Ecklesiastik-ministern om Visbybeslutet, in "Tidning för Sveriges Läroverk", årgång 60, Nr. 20/1960, S. 700 ff
14 a) Härnqvist: Individuella differenser och skoldifferentiering (SOU 1960:13)
15 Vgl.: SOU 1960:13: Individuella differenser och skoldifferentiering av Kjell Härnqvist, 1957 års skolberedning II, Stockholm 1960 (im folgenden: SOU 1960:13), S. 112 ff
16 Vgl.: Marklund, Grundskolan . . ., S. 56
17 SOU 1961:30: Grundskolan, betänkande avgivet av 1957 års skolberedning VI, Stockholm 1961 (im folgenden: SOU 1961:30), S. 290
18 Vgl.: S. 42
19 Vgl.: SOU 1961:30, S. 312
20 Läroplan för grundskolan, S. 117
21 Vgl.: SOU 1961:30, S. 339
22 Vgl.: ebd., S. 339
23 Vgl.: ebd., S. 338 f
24 Vgl.: ebd., S. 358
25 ebd., S. 364 f
26 Vgl.: ebd., S. 319
27 Vgl.: hierzu: 148
28 Disciplinproblemen kräver förståelse, in "Skolvärlden", Nr. 28/1965, S. 1289
29 Överreklamerade disciplinråd, in "Skolvärlden", Nr. 22/1965, S. 964
30 Uppskjuten disciplinhjälp in "Skolvärlden", Nr. 18/1964, S. 748
31 Vgl.: Skolan för . . ., S. 127
32 Vgl.: O. V.: Åtgärder för arbetsro i skolan, in "Skolvärlden", Nr. 14/1964, S. 591
33 Läroplan för grundskolan, S. 83
34 Vgl.: a. a. O., Schulgesetz 1962, §§ 28–30
35 Vgl. a. a. O., Åtgärder för arbetsro i skolan, S. 591
36 Vgl.: Schulgesetz 1962, § 30
37 Vgl.: Skolan för . . ., S. 125
38 Läroplan för grundskolan, S. 87
39 Vgl.: Anderberg, Olle: Disciplinproblemen, in "Skolvärlden", Nr. 8/1964, S. 290
40 Läroplan för grundskolan, S. 87
41 Vgl.: O. V.: Åtgärder för arbetsro i skolan, in "Skolvärlden", Nr. 14/1964, S. 591
42 Vgl.: Skola för . . ., S. 126
43 Vgl.: O. V.: Fortsatt bevakning av disciplinproblemen, in "Skolvärlden", Nr. 3/1965, S. 75
44 Skola för . . ., S. 127
44 a) Boalt, Husén, S. 76
45 Skola för . . ., S. 128
46 O. V.: Vagt om disciplinen, in "Skolvärlden", Nr. 18/1965, S. 820
47 O. V.: Åtgärder för arbetsro i skolan, in "Skolvärlden", Nr. 14/1964, S. 591
48 Vgl.: Skola för . . ., S. 129
49 Vgl.: Skola för . . ., S. 75
50 Vgl.: SOU 1961:30, S. 588
51 Läroplan för grundskolan, S. 89
52 ebd., S. 90
53 Vgl.: SB 1962:54, S. 245
54 Läroplan för grundskolan, S. 90
55 SB in Prop. 1962:54, S. 592
56 Vgl.: Skolöverstyrelsen: Gymnasium och Fackskolan 1966, Stockholm 1966 (im folgenden: Gymnasium och Fackskolan) S. 140
57 Vgl. hierzu 120–121
58 Vgl.: Skolöverstyrelsen: Att välja till årskurs 9, Stockholm 1965 (im folgenden: Att välja till årskurs 9) S. 59
59 Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 93 f.
60 Vgl.: Prop. 1962:54, S. 597
61 Vgl.: SOU 1965:29, S. 60; vgl. hierzu auch S. 140
62 Mündliche Mitteilung von Yrkesvägledare Dan Ekenstjärna, Lehrerhochschule Malmö
63 Das Land Schweden ist in 24 Regierungsbezirke (län) eingeteilt.
64 Vgl.: SOU 1965:29, S. 61; vgl. hierzu auch Verteilung in Malmö, S. 148

III. DIE TÄGLICHE ARBEIT IN DER GRUNDSCHUL-OBERSTUFE

1. Ziel, Inhalt und Form des Unterrichts

Die Schulkommission weist in ihrem Gutachten darauf hin, daß sich eine grundlegende Schule nur zu einer allgemeinen Orientierung in der „Welt des Wissens" verpflichten kann. Bei der Diskussion über die Ziele der Schularbeit kann man zwei Hauptaufgaben herausstellen:

1. Die materielle Aufgabe – die Wissensvermittlung
2. Die formelle Aufgabe – Die Entwicklung der Anlagen und Fertigkeiten des Schülers

Der Zusammenhang zwischen der Wissensvermittlung einerseits und dem Fertigkeitstraining sowie der schaffenden Arbeit andererseits ist von großer Bedeutung. In einer Schule, die die harmonische Entwicklung des Schülers in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt und als zentrales Ziel ansieht, muß man auf eine selbständige und reich variierte Schüleraktivität aufbauen. Die Grundschule soll den Schülern ein zusammenhängendes wissenschaftliches Weltbild vermitteln, was eine intime Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fächern bedingt.

Drei Hauptprobleme stellen sich dem Lehrer bei der Disposition seiner Arbeit:

1. Das Inhaltsproblem – Was soll unterrichtet werden?
2. Das Organisationsproblem – Wie soll der ausgewählte Lehrstoff aufgebaut werden?
3. Das Integrationsproblem – Wie soll der Unterricht durchgeführt werden, damit der Lehrstoff zum wirklichen Besitz des Schülers wird?

a. Inhaltsprobleme

Über die Auswahl des Lehrstoffes sagt der Lehrplan:

„Innerhalb der Grenzen des Lehrplans soll die Wahl der Arbeit und des Lehrstoff auf dem Entwicklungsniveau und auf dem Erfahrungshintergrund der Schüler vorgenommen werden. Das Bedürfnis, die Interessen und die Probleme der Schüler haben die Grundlage für die Übungs- und Lernsituationen zu bilden. Diese soll so gestaltet sein, daß Selbständigkeit, vielseitige Aktivität und die Entwicklung der Schüler in physischer, intellektueller, emotioneller und sozialer Hinsicht gefördert werden. Bei der Auswahl sollen das Interesse des Lehrers und die übrigen Voraussetzungen sowie die Raumverhältnisse bedacht werden."[1]

Im Gutachten[2] und im Lehrplan[3] steht sinngemäß geschrieben: In der Allgemeinbildung, wie sie die Schule vermitteln soll, bilden die Fertigkeiten einen festen Kern, die Gedächtniskenntnisse dagegen können nicht die gleiche Bedeutung haben, die ihnen in früheren Zeiten zugemessen wurden. Deshalb ist es wichtiger, die Schüler anzuleiten, zu

lernen, wie man lernt. Das methodische und selbständige Auffinden bestimmter Fakten und deren praktische Auswertung sind entscheidende Merkmale für die Arbeit in der heutigen Grundschule. Dabei spielt das Erlernen der Studientechniken eine wichtige Rolle.

Nachdem heute das Wissen einen so gewaltigen Umfang erreicht hat und Fakten und Daten sich laufend verändern, sieht die Schule ihre Aufgabe darin, in jedem Schüler die Fähigkeit zu entwickeln, sich eine Orientierung über seine Umwelt zu verschaffen und Einsichten zu gewinnen, die es ihm ermöglichen, sich später zurechtzufinden. Das kann nur durch eine Vertiefung in den gewählten Gebieten geschehen.

Damit ist klar herausgestellt, daß man gute Resultate nicht ohne Gründlichkeit bekommt. Aber für Gründlichkeit gibt es keinen Raum, wenn der Stoff nicht begrenzt wird. Dem oft zitierten Ausspruch „Mut zur Lücke" könnte man in diesem Zusammenhang hinzufügen, „Mut zur Gründlichkeit".

Eine Auswahl des Lehrstoffes nur mit Rücksicht auf seinen allgemeinbildenden Wert könnte selbstverständlich auch mit Hilfe von definitiven und autokratischen Vorschriften stattfinden, in denen klar fixierte Stoffgebiete und bestimmte Minimumforderungen an den Schüler festgelegt werden. Solche Forderungen würden aber kaum zu dem gewünschten Ziele führen, eine „freie und harmonische Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers zu fördern"[4]. Der Lehrplan nennt als wichtige Voraussetzung für eine solche Entwicklung die eigene Aktivität des Schülers, und diese wird nicht geweckt, wenn der Unterricht nicht einen Lehrstoff präsentiert, von dem sich der Schüler angesprochen fühlt.

b. Organisationsprobleme

Zu den oben angeführten Anweisungen fügt der Lehrplan folgendes hinzu: „Lehrstoffe, die nur aus voneinander isolierten Fakten bestehen, sind zeitraubend zu erlernen und schwer zu behalten. Das gleiche gilt auch für solche Stoffe, die von den Schülern als sinnlos empfunden werden. Wenn er (der Schüler) es demgegenüber sinnvoll findet zu lernen, und wenn die Fertigkeiten auch wirklich in einem Zusammenhang stehen, den er überblicken und verstehen kann, lernt er leichter und behält das Erlernte besser. Der Lehrer sollte deshalb danach streben, die Lernsituation so zu gestalten und den Lehrstoff so aufzubauen, daß sie dementsprechende Unterrichtseinheiten darstellen."[5]

c. Integrationsprobleme

Die allgemeinen Anweisungen über Unterrichtsformen und Arbeitsweisen[6] gehören zu dem wirklich zentralen und für den Unterricht grundlegenden Teil im neuen Lehrplan.

Ausgehend von der Funktion des Lehrers unterscheidet der Lehrplan Klassenunterricht, Gruppenunterricht, individuellen Unterricht und Anleitung der Schüler durch den Lehrer bei Ausführung von gemeinsamen Arbeiten.

Ausgehend von der Arbeit des Schülers spricht der Lehrplan von gemeinsamer Arbeit, Gruppenarbeit und Einzelarbeit. Jede Unterrichtsform wird kurz beschrieben. In der Regel werden diese Unterrichtsformen im praktischen Unterricht jedoch miteinander vermischt sein.

Klassenunterricht

Die ganze Klasse wird hierbei gemeinsam unterrichtet. Der Lehrer bestimmt allein, welcher Stoff behandelt werden soll, und diesen erarbeitet er mit der traditionellen Frage- und Antwortmethode. Charakteristisch für diese Unterrichtsmethode ist, daß alle Schüler gleichzeitig den gleichen Stoff auf die gleiche Weise lernen.

Gruppenunterricht

Die Klasse wird in Gruppen aufgeteilt, eine jede Gruppe bildet eine Einheit für sich. Der Lehrer gibt einer jeden Gruppe für sich Instruktionen, Informationen und Anleitungen. Stehen mehrere Gruppen gleichzeitig unter der Leitung des Lehrers, so ist der selbständigen Schülerarbeit ein breiter Raum gegeben.

Individueller Unterricht

Der Lehrer konzentriert sich auf den einzelnen Schüler. Der Schüler erarbeitet nach den Instruktionen und unter Leitung des Lehrers Aufgaben, die mit Rücksicht auf seine Eigenarbeit, seine Lernvoraussetzungen und Interessen für ihn am angemessensten erscheinen. Die Möglichkeiten für individuellen Unterricht wechseln mit den verschiedenen Unterrichtsformen. Der Klassenunterricht läßt eine sehr geringe Individualisierung zu.

Gruppenarbeit

Bei der Gruppenarbeit arbeiten die Schüler in kleineren und frei zusammengesetzten Gruppen unter der Leitung des Lehrers und mit seiner Unterstützung. Die Mitglieder einer jeden Gruppe lösen dabei eine gemeinsame Aufgabe oder verschiedene Teilaufgaben innerhalb des Rahmens einer größeren Einheit. Neben der Übung und Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen versucht man hier aber auch dem Bedürfnis der Schüler nach Kontakt und Zusammenarbeit gerecht zu werden. Damit soll die soziale Entwicklung der Schüler gefördert und die Arbeitshaltung motiviert werden.

Ich möchte bei dieser Gelegenheit darauf hinweisen, daß Gruppenarbeit eine Sonderform des Gruppenunterrichts ist.

Grundkurs und Oberkurs

Unter der Rubrik „Allgemeine Gesichtspunkte" sind Kursvorschriften angeführt. „Sie umfassen das Gebiet, den Stoff und die Fertigkeiten, die als Bestandteile des Unterrichts für alle Schüler auf einer gewissen

Stufe oder in bestimmten Fällen für ein oder zwei Schuljahre wesentlich sind."[7]

Der Lehrer hat also nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, seinen Unterricht innerhalb des Rahmens der „Allgemeinen Gesichtspunkte" den Voraussetzungen der Schüler anzupassen.

Weiter wird ein Grundkurs genannt, der für alle Schüler einer Klasse verbindlich ist. Man sah es weder als möglich noch als wünschenswert an, für jedes Fach fixierte Minimum-Forderungen zu stellen. Im Lehrplan wird klar zum Ausdruck gebracht, daß nur der Lehrer in der Frage entscheiden kann, ob ein Grundkurs oder ein Oberkurs den Lernvoraussetzungen des einzelnen Schüles angemessen ist.

Oberkurse soll es für alle Schüler geben. Im großen und ganzen will man mit diesen Oberkursen erreichen, daß die Schüler ihre Kenntnisse innerhalb der gewählten Gebiete eines Grundkurses vertiefen oder sich weiterreichende Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen. Die Aufgaben eines Oberkurses können an einzelne Schüler oder Schülergruppen gegeben werden. Der Oberkurs stellt also ein wichtiges Instrument für eine Differenzierung im Unterricht dar.

Motivation

Gemäß Lehrplan muß das Lernen motiviert sein, wenn ein wirkliches Resultat erreicht werden soll. Der Unterricht soll an das Interesse und das Bedürfnis des Schülers appellieren,[8] d. h. der Lehrer soll versuchen, den Schüler zu engagieren und seinen Willen zum Lernen zu wecken, damit ein gutes Resultat erzielt wird.

Aktivität

Hier versucht der Lehrplan aufzuzeigen, wie variationsreich die selbständige Aktivität der Schüler in der Schularbeit sein kann. Es wird z. B. betont, daß es in einer Zeit der Massenmedien wichtig ist, auf aktive Weise Hören und Beobachten zu lernen. Fertigkeitsübungen der verschiedensten Formen und den motorischen Fertigkeiten – Lesen, Rechnen, Schreiben – wird weiter Raum gegeben. Das gleiche gilt für das formende Schaffen im Werken, im Haushalt, im Zeichnen und in den Berufsfächern sowie in allen anderen Fächern.

Konkretion

Wesentlich für alles Lernen ist das Prinzip der Konkretion, d. h. das Prinzip der sogenannten Anschaulichkeit. Der Unterricht wird anschaulich, indem er an Erlebnisse der Schüler und an schon bekannte Dinge anknüpft. Wo das nicht möglich ist, sollte der Unterricht durch audiovisuelle Hilfsmittel anschaulich gestaltet werden. Arbeitsformen der Anschaulichkeit sind Demonstrationen, Studienbesuche und Interviews. Aus diesem Grunde sind auch die Landschulheime (lägerskola) eine feste Einrichtung in der schwedischen Schule geworden.

Bis in die letzten Schuljahre soll das abstrakte Denken mit Hilfe von konkreten Beispielen erklärt werden.[9] Das bedeutet, der Unterricht soll sich soweit wie möglich an die Sinne wenden, die in einem aktuellen Sachzusammenhang die Eindrücke der Umwelt vermitteln können. Diese Forderung ist eng mit dem Grundgedanken verknüpft, den Unterricht auf den Stoff zu konzentrieren, der den Schüler interessiert, und der dazu beiträgt, ihn für die Arbeit zu engagieren, damit er nicht nur ein passiver Zuhörer und Zuschauer bleibt.[10]

Individualisierung

Nach den bisherigen Ausführungen braucht das Bedürfnis einer Individualisierung nicht mehr diskutiert zu werden. In einer zusammenfassenden Form sollen hier jedoch die wichtigsten, in den Anweisungen des Lehrplans und im Gutachten des Schulausschusses genannten Mittel für eine Individualisierung angeführt werden:

1. Organisatorische Anordnungen zur Individualisierung:
   a. Variation des Schulbeginns
   b. Aufteilung der Klasse in gewissen Fächern in Unterrichtsgruppen
   c. freie aufbauende Zuwahl auf der Oberstufe
   d. verschiedene Kurse, z. B. in Mathematik und in den Fremdsprachen
   e. Stützunterricht bei einem Wechsel der Zuwahlgruppen oder unverschuldeten Versäumnissen
   f. freie Wahl gewisser Übungsfächer im 7. bis 9. Schuljahr
2. Maßnahmen, die dem Lehrer für die Individualisierung im Rahmen der Klasse zur Verfügung stehen:
   a. angemessene Auswahl des Lehrstoffes im Rahmen der allgemeinen Gesichtspunkte
   b. Aufteilung des Lehrstoffes in Abschnitte, die der Schüler überschauen kann
   c. Aufteilung des Lehrstoffes in einen Grund- und einen Oberkurs
   d. Aufteilung von Übungsaufgaben nach Schwierigkeitsgraden in den Fertigkeits- und Orientierungsfächern
   e. persönliche Anleitung des einzelnen Schülers nach seinen individuellen Eigenarten.

d. Auf den Unterricht einwirkende Faktoren

Ob die in der bisherigen Untersuchung dargestellte Umgestaltung der äußeren und inneren Form im obligatorischen Schulwesen Schwedens Erfolg haben wird, beruht in hohem Grade auf der o. a. Erneuerung des Lehrinhalts sowie der Organisation des Lehrstoffes in den einzelnen Fächern, denn die Möglichkeiten, die Zielsetzung für die Grundschule zu verwirklichen, stehen in engem Zusammenhang mit „dem Stoff der behandelt wird und den Arbeitsformen, die zur Anwendung kommen"[11]. Auch wenn der Lehrplan viele wertvolle Anregungen und Gesichtspunkte für die Gestaltung des Unterrichts gibt, ist es nicht sicher, ob die Intentionen einer notwendigen Erneuerung verwirklicht werden. Die erhofften

Resultate sind nämlich von einer Reihe auf sie einwirkender Variablen abhängig, deren Bedeutung man berücksichtigen muß, wenn man analysieren und werten will, inwieweit es der Schule gelungen ist, das gesetzte Ziel zu erreichen.

Die Absichten des Staates und seiner pädagogischen Ratgeber werden an den Schülern durch die Lehrer, die die Unterrichtspraxis gestalten, verwirklicht. Die Unterrichtspraxis hat die Gegebenheiten der Schüler, auf die der Unterricht zielt, in Betracht zu ziehen. Wie ein Unterrichtsfach behandelt und gestaltet wird, kann natürlich auch von der „Unterrichtsphilosophie"[12] der Lehrer abhängen, d. h. davon, wie er die Zielsetzung eines Faches erlebt und was er für wertvoll für den Schüler hält. Letztlich beabsichtigt die Schule, durch ihren Unterricht ein Resultat auf längere Sicht zu erzielen. Die Schüler sollen vorbereitet werden auf die verschiedenen Forderungen, die Erwerbsleben, Freizeit und andere Schulen an sie stellen werden.[13]

Figur 6[14] zeigt einen Teil der Faktoren auf, die auf den Unterricht einwirken können. Selbstverständlich lassen sich auch andere Modelle einwirkender Variabler aufstellen.

2. Pädagogische Hilfsmittel

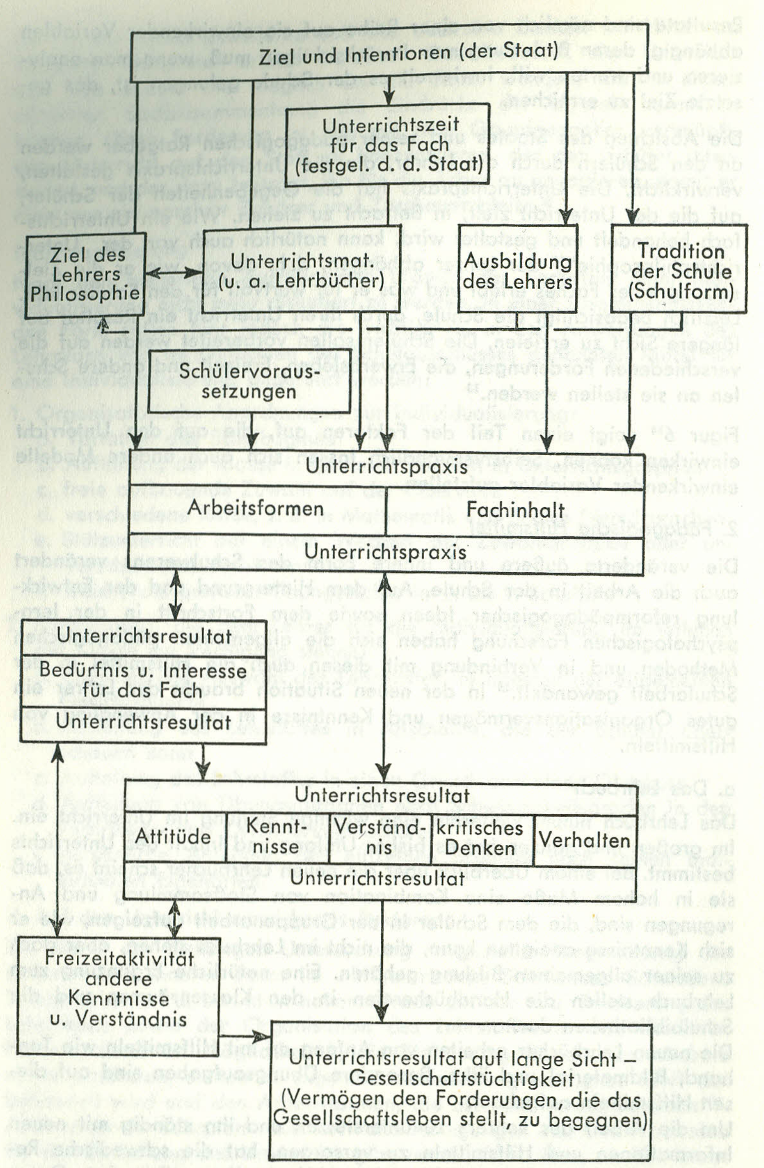
Die veränderte äußere und innere Form des Schulwesens verändert auch die Arbeit in der Schule. Auf dem Hintergrund und der Entwicklung reformpädagogischer Ideen sowie dem Fortschritt in der lernpsychologischen Forschung haben sich die allgemeinen pädagogischen Methoden und in Verbindung mit diesen auch die Hilfsmittel in der Schularbeit gewandelt.[15] In der neuen Situation braucht der Lehrer ein gutes Organisationsvermögen und Kenntnisse in der Anwendung von Hilfsmitteln.

a. Das Lehrbuch

Das Lehrbuch nimmt weiterhin eine wichtige Stellung im Unterricht ein. Im großen und ganzen hat es bisher Umfang und Inhalt des Unterrichts bestimmt. Bei einem Überblick über die neuen Lehrbücher scheint es, daß sie in hohem Maße eine Kombination von Stoffsammlung und Anregungen sind, die dem Schüler in der Gruppenarbeit aufzeigen, wie er sich Kenntnisse aneignen kann, die nicht im Lehrbuch stehen, aber doch zu seiner allgemeinen Bildung gehören. Eine natürliche Ergänzung zum Lehrbuch stellen die Handbüchereien in den Klassenräumen und die Schulbibliotheken dar.

Die neuen Lehrbücher arbeiten von Anfang an mit Hilfsmitteln wie Tonband, Bildmaterial und Film. Besondere Übungsaufgaben sind auf diesen Hilfsmitteln aufgebaut.

Um die Arbeit des Lehrers zu unterstützen und ihn ständig mit neuen Informationen und Hilfsmitteln zu versorgen, hat die schwedische Regierung eine besondere Abteilung für „Hilfsmittelfragen" in der „Gene-



Figur 6. Faktoren, die auf den Unterricht einwirken können

raldirektion für das allgemeinbildende Schulwesen"[16] eingerichtet, regionale Fortbildungsinstitute gegründet und „länsskolnämnden"[17] mit Fortbildungsleitern und Fortbildungsberatern versehen.[18] Eine völlig neue Organisation wurde mit der sogenannten „Hilfsmittelzentrale"[19] geschaffen. Diese Zentralen werden von Pädagogen geleitet, die sich speziell für Hilfsmittel interessieren. Sie stehen in einer engen Zusammenarbeit mit den Ausbildungs- und Fortbildungsinstituten. Die verschiedenen Zentralen veranstalten von Zeit zu Zeit Ausstellungen, geben Vorschläge für Neuproduktionen, stehen als Ratgeber den einzelnen Lehrern und Schulen zur Verfügung, prüfen Material und verleihen Material an die einzelnen Schulen und Bildungsinstitute.[20]

b. Schulbibliotheken und Handbüchereien

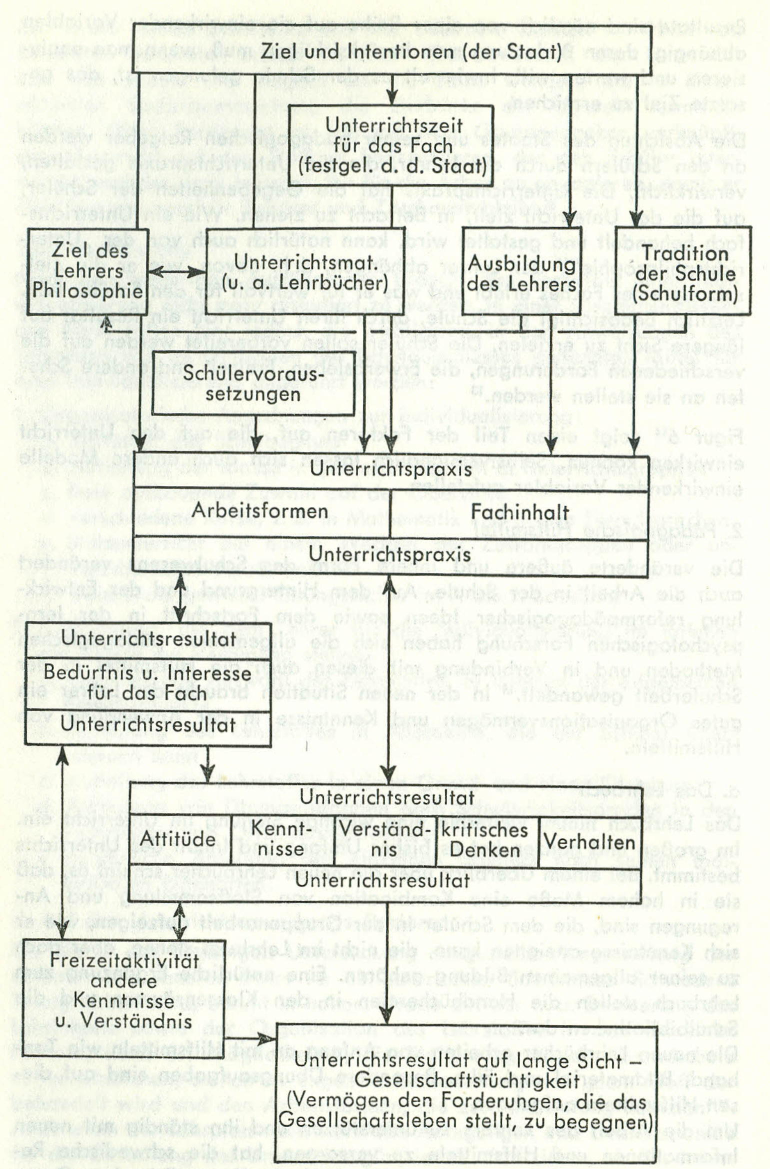
Während der letzten Jahrzehnte ist es in den schwedischen Schulen immer selbstverständlicher geworden, Bücher direkt aus der Bibliothek auszuleihen und im Unterricht zu verwenden, um eine größere Schüleraktivität zu erreichen. Die Schulbibliothek ist eine wertvolle Ergänzung zu den Lehrbüchern. Die individuelle Arbeit mit Bibliotheksbüchern setzt voraus, daß die Schüler sich in einer Bibliothek zurechtfinden. Durch eine Reihe speziell ausgearbeiteter Übungsaufgaben werden sie mit dem Aufbau der Bibliothek vertraut gemacht. Diese soll, so fordert der Lehrplan, den ganzen Tag über zugänglich und nicht nur ein Lagerraum für Bücher sein.[21] Die Bibliothek soll nicht nur zu bestimmten Zeiten an die Schüler ausleihen, sondern sie muß zum täglichen Arbeitsplatz für Lehrer und Schüler werden. In den Anweisungen und Richtlinien zu den Lehrplänen der einzelnen Fächer sind eine Reihe Aufgaben zu finden, die den jederzeitigen Zugang zu einer Bibliothek voraussetzen.

Im Fach Schwedisch z. B. sind folgende Aufgaben genannt:[22]

1. „Übungen, die ihrem Lernziel die Buchsammlungen der Schule, unter anderem Wörterbücher und Nachschlagewerke, zugrunde legen."
2. „Freies Lesen in der gemeinsamen Bibliothek mit individueller Beratung, falls das vom Schüler gewünscht wird."
3. „Informationslesen im Zusammenhang mit lerntechnischen Übungen, z. B. Auffinden von Fakten."

Das sind grundlegende Übungen für eine Gruppenarbeit und für eine individuelle Arbeit mit Büchern, da diese Arbeit sonst leicht in ein Abschreiben von Fakten ausarten könnte.

Außer der Schulbibliothek sollte grundsätzlich in jedem Klassenraum eine Handbücherei eingerichtet und mit geeigneter Literatur, die der jeweiligen Altersstufe angemessen ist, ausgestattet sein.[23] Die Organisation dieser Handbüchereien richtet sich nach dem System der Schule. Hat diese das Klassenraumsystem, so sind die Handbüchereien reichhaltiger ausgestattet, hat sie dagegen das Fachraumsystem, so ist die



Figur 6. Faktoren, die auf den Unterricht einwirken können

raldirektion für das allgemeinbildende Schulwesen"[16] eingerichtet, regionale Fortbildungsinstitute gegründet und „länsskolnämnden"[17] mit Fortbildungsleitern und Fortbildungsberatern versehen.[18] Eine völlig neue Organisation wurde mit der sogenannten „Hilfsmittelzentrale"[19] geschaffen. Diese Zentralen werden von Pädagogen geleitet, die sich speziell für Hilfsmittel interessieren. Sie stehen in einer engen Zusammenarbeit mit den Ausbildungs- und Fortbildungsinstituten. Die verschiedenen Zentralen veranstalten von Zeit zu Zeit Ausstellungen, geben Vorschläge für Neuproduktionen, stehen als Ratgeber den einzelnen Lehrern und Schulen zur Verfügung, prüfen Material und verleihen Material an die einzelnen Schulen und Bildungsinstitute.[20]

b. Schulbibliotheken und Handbüchereien

Während der letzten Jahrzehnte ist es in den schwedischen Schulen immer selbstverständlicher geworden, Bücher direkt aus der Bibliothek auszuleihen und im Unterricht zu verwenden, um eine größere Schüleraktivität zu erreichen. Die Schulbibliothek ist eine wertvolle Ergänzung zu den Lehrbüchern. Die individuelle Arbeit mit Bibliotheksbüchern setzt voraus, daß die Schüler sich in einer Bibliothek zurechtfinden. Durch eine Reihe speziell ausgearbeiteter Übungsaufgaben werden sie mit dem Aufbau der Bibliothek vertraut gemacht. Diese soll, so fordert der Lehrplan, den ganzen Tag über zugänglich und nicht nur ein Lagerraum für Bücher sein.[21] Die Bibliothek soll nicht nur zu bestimmten Zeiten an die Schüler ausleihen, sondern sie muß zum täglichen Arbeitsplatz für Lehrer und Schüler werden. In den Anweisungen und Richtlinien zu den Lehrplänen der einzelnen Fächer sind eine Reihe Aufgaben zu finden, die den jederzeitigen Zugang zu einer Bibliothek voraussetzen.

Im Fach Schwedisch z. B. sind folgende Aufgaben genannt:[22]

1. „Übungen, die ihrem Lernziel die Buchsammlungen der Schule, unter anderem Wörterbücher und Nachschlagewerke, zugrunde legen."
2. „Freies Lesen in der gemeinsamen Bibliothek mit individueller Beratung, falls das vom Schüler gewünscht wird."
3. „Informationslesen im Zusammenhang mit lerntechnischen Übungen, z. B. Auffinden von Fakten."

Das sind grundlegende Übungen für eine Gruppenarbeit und für eine individuelle Arbeit mit Büchern, da diese Arbeit sonst leicht in ein Abschreiben von Fakten ausarten könnte.

Außer der Schulbibliothek sollte grundsätzlich in jedem Klassenraum eine Handbücherei eingerichtet und mit geeigneter Literatur, die der jeweiligen Altersstufe angemessen ist, ausgestattet sein.[23] Die Organisation dieser Handbüchereien richtet sich nach dem System der Schule. Hat diese das Klassenraumsystem, so sind die Handbüchereien reichhaltiger ausgestattet, hat sie dagegen das Fachraumsystem, so ist die

Handbücherei nach dem entsprechenden Fach oder der entsprechenden Fächergruppe aufgebaut.
Nahezu alle schwedischen Schulen sind relativ gut mit Handbüchereien versehen und haben entweder eine eigene Schulbibliothek oder doch zumindest Zugang zu einer nahegelegenen Stadtbibliothek. Man hat sich zum Ziel gesetzt, einer jeden Schule eine eigene Bibliothek anzugliedern.
Die Ausrüstung mit entsprechenden Hilfsmitteln beruht im wesentlichen jedoch darauf, welches Gebiet auf dem Hilfsmittelsektor von der einzelnen Schule als wichtig angesehen wird. Zur Standardausrüstung eines Klassenraums gehört weiterhin eine Wandtafel, eine Verdunklungsanlage und ein Lautsprecher. Tonbandgeräte, Bildwerfer für Diapositive, Episkope, Projektionsleinwände und Flanellographen stehen in zentralen Lehrmittelräumen zur Verfügung.

c. Audio-visuelle Hilfsmittel

Kenntnisse erwirbt man auf unterschiedliche Weise. Die gewöhnliche Vermittlung durch die Sprache und durch das geschriebene Wort sind nur eine Form, ein Hilfsmittel, zur Übermittlung von Informationen. Die Aufgabe des Lehrers ist es, für jede Unterrichtssituation die beste Form zu wählen, um den größtmöglichen Lerneffekt zu erzielen. Der Erfahrungskegel nach James S. Kinder soll die Stellung der Hilfsmittel aufzeigen.[24]

Indirektes Lernen durch „das Wort"
(abstrakte Symbole für die Wirklichkeit)
Mündlicher Vortrag – Schrift – Formeln

Indirektes Lesen durch „Audiovisuelle Hilfsmittel"
Karten – Diagramme – Gegenstände – Modelle
Bilder – Diapositive – Bildbänder – Film – Grammophon
Tonbänder – Radio – Dramatisierung – Fernsehen

Direktes Lernen durch „Erfahrungen aus erster Hand"
Eingeladene Fachleute – Interviews – Studienbesuche
Schulreisen – Landschulaufenthalte – experimentelle Versuche
praktische Arbeit

Figur 7: Erfahrungskegel

In der Unterrichtswirklichkeit können die verschiedenen Erfahrungsformen natürlich nicht so deutlich wie im Diagramm unterschieden werden. Eine Form greift in die andere über.
Die Basis des Kegels wird durch die Wirklichkeit, die wir durch unsere Sinne erleben, dargestellt. In den meisten Unterrichtssituationen ist es aber nicht möglich, die Kinder durch ein direktes Erlebnis zum Bilden abstrakter Begriffe und Symbole zu führen. Es ist auch nicht sicher, ob das direkte Erlebnis Kenntnisse immer auf die effektivste Weise vermittelt. Ein Film kann z. B. viel anschaulicher und einsichtiger kom-

plizierte Vorgänge aufzeigen. Aus dem Erfahrungskegel ist zu entnehmen, daß man audio-visuelle Hilfsmittel im Unterricht benötigt. Die Aufgabe dieser Hilfsmittel ist es, die Assoziationswelt der Schüler zu bereichern und ihnen richtige Vorstellungen von der Wirklichkeit zu vermitteln, die für die Begriffsbildung notwendig sind.

Unter audio-visuellen Hilfsmitteln versteht der Lehrplan für die Grundschule folgende technische Hilfsmittel: Filmprojektor, Diaskop, Episkop, Schriftprojektor, Fernsehapparat, Grammophon, Tonbandgerät, Bildwerfer für Diapositive u. a. Hierzu werden auch Reproduktionsmaterial und die dazugehörigen Apparate gerechnet.[25] In vielen Schulen sind elektrische Vervielfältigungsgeräte anzutreffen.

Die Arbeit auf einem umfangreicheren Gebiet wird gewöhnlich mit einer Einführungsstunde eingeleitet. Eine solche Stunde erfordert:

1. das Interesse der Schüler für dieses Gebiet zu wecken (Motivation);
2. einen elementaren Grundkurs, der soweit wie möglich anschaulich ist, zu geben (Konkretion);
3. Impulse zu geben für ein Fortsetzen der Arbeit durch den einzelnen Schüler oder durch Gruppen (Aktivität, Individualisierung, Zusammenarbeit).

Für eine solche Einführungsstunde sind praktisch alle oben erwähnten Hilfsmittel verwendbar. Sollen diese Hilfsmittel bei einer solchen Gelegenheit leicht zugänglich sein, so müssen sie natürlich zentral gelagert werden. Film, Fernsehen und Tonbildbänder und in gewissen Fällen auch Tonbandgeräte sind nicht immer so leicht zugänglich, wie zu wünschen wäre. Die größten Schwierigkeiten bestehen in den ländlichen Gegenden. Die künftigen Zentralschulen in diesen dünn besiedelten Wohngebieten werden aber vorbildlich mit einer inneren Ausrüstung ausgestattet sein.

Diese Einführungsstunden gehen meistens in Gruppenarbeit über. Die wirklichen Schwierigkeiten hier sind, Material zu bekommen, das dem Niveau der Schüler angepaßt ist und gleichzeitig wesentliche Teile des Lehrabschnittes beleuchtet. Hier besteht noch ein ziemlicher Mangel, der aber in naher Zukunft durch mehr und vor allem besseres Lehrmaterial behoben werden wird.

Filmgeräte lassen sich wegen ihrer noch zu komplizierten Bedienung in Schülergruppen nicht verwenden. Außerdem sind sie zu teuer und noch nicht überall in ausreichendem Maße zugänglich. An einigen Schulen sah ich jedoch Filmgeräte in sehr einfacher und bedienungssicherer Ausführung, die von den Schülern bei ihrer Gruppenarbeit verwendet wurden. Diese Filmprojektoren arbeiten mit Schnellkassetten, in denen der Film fertig ist und ohne Verdunklung nach wenigen Sekunden vorgeführt werden kann.

Der Schwedische Schulfunk wird dagegen sehr oft benutzt, da eine ganze Reihe passender Sendungen ausgestrahlt[26] und durch die AV-Zentralen auf Band aufgenommen werden. Bei Bedarf können die einzelnen Schulen die Bänder ausleihen. Durch diese Einrichtung finden die Schulsendungen heute mehr Verwendung im Unterricht, als es vor der Errichtung der AV-Zentralen der Fall war.

Auch Bilderserien werden sowohl im Unterricht wie in der Gruppenarbeit eingesetzt. Die Schüler handhaben die Geräte und das Material auf sichere Weise. Nach Auffassung vieler Lehrer kommen diese Bilderserien leider nicht in dem gewünschten Umfang zur Anwendung, weil wirklich geeignetes Bildmaterial und gute, d. h. kurze, einfache und präzise Bildbeschreibungen fehlen. Beim praktischen Umgang mit Bildbändern zeigte sich, daß das Diapositiv (Einzelbild) durch seine leichtere Handhabung wirkungsvoller eingesetzt werden kann und damit dem Bildband überlegen ist. Die Bilderserien haben sich trotz der erwähnten Mängel als eine wertvolle Stütze, z. B. bei mündlichen Vorträgen durch die Schüler, erwiesen.

Übersichtsfilme, Radio, Fernsehen und Tonbänder können auch eingesetzt werden, wenn es gilt, die Entwicklung einer ganzen Zeitepoche zu beleuchten oder einen bestimmten Abschnitt zu vertiefen. Von Stockholm werden z. B. in den naturwissenschaftlichen Fächern zweimal in der Woche zu verschiedenen Zeiten im Fernsehen Schulprogramme für alle Schulen des Landes gesendet. Die Schwierigkeiten lagen nicht so sehr darin, ein geeignetes Programm zu senden, sondern vielmehr darin, eine passende Sendezeit zu finden, damit alle Schulen die Möglichkeit haben, sich in das Programm einzuschalten.[27]

Nach meinem im Unterricht erhaltenen Eindruck scheint mir der Wert der AV-Hilfsmittel in dem zu liegen, was in den nachfolgenden 9 Punkten gesagt wird. Diese sind von Nils Håkansson aufgrund einer amerikanischen Untersuchung über „AV-Hilfsmittel im Unterricht" aufgestellt worden, und ich möchte sie hier gekürzt wiedergeben.[28]

1. Audiovisuelle Hilfsmittel geben den Schülern konkrete Vorstellungen innerhalb des Unterrichtsgebietes, das behandelt wird, und vermindern das Risiko für die Schüler, nur inhaltslose Sätze zu lernen.
2. Das Interesse der Schüler wird stimuliert, nicht nur weil durch die audiovisuellen Hilfsmittel die Unterrichtsstunde angenehmer, sondern weil auch das Fach interessanter wird.
3. Das Erlernte bleibt besser haften (Ebbinghaus fand, daß inhaltslose Buchstaben unvergleichlich schneller als sinnvoller Stoff vergessen werden.)
4. Die Aktivität der Schüler wird verstärkt.
5. AV-Hilfsmittel entwickeln das logische Denken, z. B. wenn die Schüler zwei Bilder aus verschiedenen Zeitepochen vergleichen können.

6. Der aktive Wortschatz wird erweitert, da der Bezugsinhalt klarer erkannt wird.
7. AV-Hilfsmittel vermitteln Erfahrungen, die oftmals in keiner anderen Form vermittelt werden können, z. B. Bild-, Film- und Tonaufnahmen aus der Tierwelt.
8. Die Phantasie der Schüler sowie ihr Vermögen, zu selbständigen Erkenntnissen zu kommen, wird entwickelt.
9. Das Erlernen ist effektiver und zeitsparender. (Vgl. Punkt 3.)

Die oben angeführten Resultate erfordern jedoch, wenn die Hilfsmittel wirkungsvoll und in richtiger Relation angewandt werden und nicht zu einer Übersättigung des Schülers führen sollen, einen größeren Einsatz von seiten des Lehrers als es bei früheren Methoden der Fall war.

d. Programmierter Unterricht

Seit Professor B. F. Skinner von der Havard-Universität 1954 die Ergebnisse seiner Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Lernpsychologie veröffentlichte, erlebte der programmierte Unterricht eine rasche Expansion. In Amerika wurden eine Menge von mehr oder weniger guten Lernprogrammen entwickelt. Es entstand sogar ein ganz neuer kommerzieller Sektor, der sich mit dem Bau von Lernmaschinen und anderem programmiertem Lernmaterial befaßte. Das Ziel ist, mit programmierten Hilfsmitteln, selbstinstruierenden Hilfsmitteln, automatischem Unterricht oder welche anderen Synonyme man auch verwenden will, systematisch zu versuchen, den Unterricht so zu organisieren, daß der Lehrer weitgehend entlastet und der Lehrstoff mit einer besseren Aussicht auf Lernerfolg angeboten wird.

Durch die heterogenen Klassen auf der Oberstufe ist die Variationsbreite der Voraussetzungen sehr groß. Um zu einer notwendigen Individualisierung zu kommen, sind Entwicklungsprojekte, vor allem in den Fertigkeitsfächern Mathematik, Englisch, Deutsch und Schwedisch im Gange; denn gerade in diesen Fächern sind die individuellen Voraussetzungen bedeutungsvoll. Auch für den Unterricht auf der gymnasialen Stufe wird selbstinstruierendes Material entwickelt. In verschiedenen Schulen Schwedens werden selbstinstruierende Programme erprobt. Von SÖ sind 22 Programme freigegeben worden. In der Diskussion mit Professor Bjerstedt über o. a. Probleme erklärte dieser, daß man zwar nur eine begrenzte Anzahl von Lernprogrammen habe, diese aber in ihrer Qualität recht gut seien, weil man von Anfang an das Gewicht auf die Qualität und nicht auf die Quantität gelegt habe und die durchgeführten Untersuchungen mit großer Genauigkeit vorgenommen worden seien. Eine allgemeine Übersicht über den programmierten Unterricht wie auch über die Hilfsmittel sei schwer zu geben, da sich diese in einer fließenden Entwicklungsarbeit und einer raschen Expansion befänden.

Bei der Versorgung der einzelnen Schulen mit einer ausreichenden Zahl geeigneter pädagogischer Hilfsmittel sind vielfältige und schwierige Probleme zu lösen. Sicher steht die Entwicklung der Hilfsmittel und die Hilfsmittelversorgung der Schulen den allgemeinen Forderungen nach.

Nachdem ich in den bisherigen Kapiteln aufgezeigt habe, welche vielgestaltigen Probleme an den Lehrer bei seiner täglichen Schularbeit herantreten und welche Arbeitshilfen und pädagogischen Hilfsmittel er bei seinem Unterricht einsetzen kann, möchte ich im folgenden an drei Unterrichtsfächern demonstrieren, wie die Ziele, Intentionen und Vorschläge im Klassenzimmer verwirklicht werden.

Ohne den Zusammenhang zu verlieren, kann der Leser die im folgenden *kleingedruckten* Texte überspringen.

3. *Deutsch als Beispiel für ein Fertigkeitsfach*

a. Allgemeines

Die Ausweitung und Umwandlung des Sprachunterrichts in den Fremdsprachen in einer Reihe von Staaten ist ein Ausdruck für die Bildungsexpansion in der Welt. Überall ist man dabei, einen Unterricht in Fremdsprachen auch in der obligatorischen Schule einzuführen oder vorzubereiten.[29] Man tut das trotz aller Schwierigkeiten, die durch das Bereitstellen von Lehrern und Schullokalen entstehen. Überall paßt man sich mehr oder weniger konsequent der „audiolingual"-Methode[30] an, obwohl diese u. a. teuere Hilfsmittel, wie Tonbandgeräte und Sprachlabors, voraussetzt.

In dieser Entwicklung nimmt Schweden eine führende Stellung unter den Ländern Europas ein.
Im Zusammenhang mit der Durchführung der Grundschule wurden in einer Reihe von Lehrplanuntersuchungen Fachgesichtspunkte für den Unterricht empirisch untersucht. Dahllöf unterscheidet folgende Momente im Ziel für den Sprachunterricht:[31]

1. einen Text in normaler Prosa zu verstehen, ohne daß man mehr als einzelne Wörter im Lexikon nachschlagen muß;
2. einen Vortrag innerhalb eines Gebietes zu verstehen, in dem man gewisse Kenntnisse hat;
3. ein Gespräch mit jemandem in der fremden Sprache zu führen;
4. einen Brief oder einen leichteren Bericht zu schreiben mit Hilfe von Lexikon und Grammatik;
5. einen Brief oder einen leichteren Bericht zu schreiben ohne Hilfe von Lexikon und Grammatik;
6. einen schriftlichen oder mündlichen Bericht zu geben, einen Aufsatz zu schreiben, einen Vortrag zu halten oder einen Diskussionsbeitrag zu leisten, die anspruchsvoller sind, ohne dabei nennenswerte Fehler zu machen;

7. eine korrekte Aussprache und eine gute Intonation zu haben.

Innerhalb der Universitäten und Hochschulen werden vor allem die ersten drei Punkte betont, also Textlesen, Verständnis und Sprechen einer Sprache sowie das Vermögen, ein Gespräch zu führen. Als wichtigstes wird aber das Textlesen hervorgehoben.[32]

Im Gegensatz dazu stellt der Lehrplan für die Grundschule in seinen Anweisungen für den Unterricht in den Fremdsprachen das Vermögen, eine Sprache aufzufassen und zu verstehen, vor das Vermögen, einen Text lesen zu können.

In den Anweisungen zum Deutschunterricht heißt es:

„Der Sprachunterricht in der Grundschule muß von der Tatsache ausgehen, daß die Sprache in erster Linie gesprochene Sprache, also ein Mittel für den mündlichen Kontakt zwischen verschiedenen Menschen ist. Besonders der grundlegende Unterricht soll so betrieben werden, daß die Schüler die Sprache als Laut, Rhythmus und Melodie erleben, da richtige akustische Vorstellungen von den fremden Sprachlauten und eine gute eigene Aussprache Voraussetzung sind für die Fähigkeit, die fremde Sprache zu verstehen und selbst zu sprechen."[33]

Der Lehrplan faßt den Sprachunterricht also als streng funktionell auf. Die Kenntnisse haben eine rein praktische Funktion. Das Schwergewicht liegt im Gegensatz zur Zielsetzung in der traditionellen Schule auf der mündlichen Sprechfertigkeit. In der Realschule benutzte man vor allem Deutsch und Mathematik auf der Basis einer Methode, für die sich nur eine sehr geringe Zahl von Schülern eignete, als Beurteilungsgrundlage. Man hat mehr und mehr eingesehen, daß man durch grammatische Erklärungen oder durch einseitiges Lesen und Übersetzen von Texten keine Sprache lernt.

Auch die grammatischen Anweisungen zum Deutschunterricht gibt der Lehrplan aus sprachpraktischen Gesichtspunkten:[34] „Die Grammatik soll nur ein Mittel sein, die Sprache zu verstehen und zu gebrauchen, nicht ein Selbstzweck. Das Studium der Grammatik nimmt seinen Ausgangspunkt im Text und in der gesprochenen Sprache, und die grammatischen Kenntnisse werden den Schülern nicht durch eine unnötige Analyse und durch Regelformulierungen vermittelt, sondern durch systematische Übungen verschiedener Art, nicht zuletzt in Gesprächsform, wobei gleichzeitig Wörter und Redewendungen aktiviert werden."

Der Grammatikunterricht bekommt damit ein neues Ziel. Die Grammatik soll durch bestimmte sprachliche Muster gelehrt werden, die rein praktisch verwendbar sind. Sie ist nicht, wie in den Debatten um den Sprachunterricht der Grundschule oft behauptet wird, verboten, vielmehr sollen grammatische Regeln erst nach dem Üben einer Vielzahl von Beispielen gegeben werden. Auf diese Weise werden die Regeln zu einer Stütze im Sprachunterricht.

Ziel des Sprachunterrichts ist es, den Schülern einen begrenzten zentralen Wortschatz, Aussprache und grammatische Muster zu vermitteln und sie zu weiteren Studien anzuregen. Weiterhin sollen die Schüler über Kultur- und Lebensverhältnisse in den deutschsprachigen Ländern orientiert werden.[35] Darüber hinaus soll der Unterricht die Schüler stimulieren, auch nach Beendigung der Schule eine Sprache „zu lesen, zu hören und zu sprechen".[36]

b. Das Lehrbuch im Deutschunterricht

Diese veränderten Zielsetzungen im Deutschunterricht fordern neue Lehrbücher.

Das Lehrbuch ist, wie schon früher betont, des Lehrers und der Schüler wichtigstes Hilfsmittel. Nachdem der starke Druck der schriftlichen Arbeiten und des einseitigen Lernens grammatischer Paradigmen im Deutschunterricht aufgehört hat, ist er leichter und attraktiver geworden. Dieser Wandlung sind die Lehrbücher in ihrer überwiegenden Mehrzahl gefolgt. Der Deutschunterricht hat in den letzten Jahren den Charakter einer „modifizierten Direktmethode" bekommen,[37] d. h. der Unterricht wird einsprachig geführt, und nur da, wo bei grammatischen Erläuterungen die Klarheit und Eindeutigkeit es erfordern, werden Erklärungen in der Muttersprache gegeben.[38]

An der Lehrerhochschule in Malmö wurde unter Leitung von Ebbe Lindell eine Lehrbuchanalyse durchgeführt, die sich in ihrem methodischen Aufbau an die Untersuchungen von Bromsjö anlehnt. Dieser Untersuchung liegen 10 Lehrbücher für den deutschsprachigen Unterricht in den Anfängerklassen zugrunde, die entsprechend ihrer Auflagenzahl die am meisten verwendeten Bücher in den schwedischen Schulen darstellen.

Zur Veranschaulichung möchte ich aus dieser Untersuchung wiedergeben, welche grammatischen und sachlichen Themen in den Lehrbüchern hauptsächlich behandelt werden:[39])

a) Grammatische Themen:

Nominativ
Unbestimmter Artikel und Substantiv im Singular
Possessivpronomen
Bestimmter Artikel und Substantiv im Singular
Demonstrativpronomen
Personalpronomen
Plural der Substantive

Akkusativ und Dativ
Präpositionen mit Akkusativ
Akkusativobjekt
Präpositionen mit Dativ
Dativobjekt
Präpositionen mit Dativ und Akkusativ

Genitiv
Possessivgenitiv

Präsens
Sein, haben,
Schwaches Verb, wohnen
Schwaches Verb, warten
Starke Verben

Weiteres aus der Verblehre
Imperativ

Der Sprachunterricht in Schweden war lange in eine sehr einseitige Grammatik- und Übersetzungsmethodik eingeengt.[40] Im Gegensatz zu dieser grammatisch-analytischen Methode der Realschule werden die oben angegebenen notwendigen grammatischen Grundbegriffe der deutschen Sprache, wie schon angeführt wurde, mit Hilfe von Mustern, sogenannten Patterns, geübt.

Im Grammatikunterricht der Grundschule steht der praktische Gewinn im Vordergrund, und die jeweiligen grammatischen Momente werden so eingeübt, daß sie aktiv in Sprache und Schrift beherrscht werden.

b) Sachthemen:

Hauptkategorie	*Unterabteilung*	*Beispiel*
Wirtschaft	Geld	Taschengeld
	Einkauf	Verschiedene Läden Ausverkauf, Warenhaus, Kiosk, Buchhandel, Markt
Geographische Verhältnisse	Geographie	Landkarte, Deutsche Städte, Rhein, DDR
	Landgebiet	Bauernhof in den Bergen
	Städte	Hochhaus, Markt und Gassen, Hagenbeck in Hamburg
Das Heim	Wohnungen	Wohnung, Sommerhäuser, Villen, Wohnzimmer
	Die Familie	Familienszene, Verwandte, Besuch von Gästen, Kindergeschichten
	Redewendungen, Gruß- u. Höflichkeitsformeln	
	Fest- und Feiertage	Geburtstag, Weihnachten
Massenmedien und Kommunikationsmittel	Massenmedien	Aus einer Zeitung, Radio, Fernsehen
	Telefon	Telefongespräch, Teile und Zubehör
	Post	Briefe, Ansichtskarten, auf der Post
Die Menschen (in physischer Hinsicht)	Kleider	
	der menschliche Körper	Körperteile Schönheitspflege
	Krankheiten	Kopfschmerzen, Erkältungen
Lebensmittel und Mahlzeiten	Lebensmittel	
	Mahlzubereitung	Rezept, Backen
	Mahlzeiten	Frühstück, Mittag, Kaffee, Eßbesteck
	Genußmittel	Tabak

Hauptkategorie	*Unterabteilung*	*Beispiel*
Naturwissenschaften	Tiere	Hund, Katze, Vögel
	Bäume, Gewächse, Übriges	
	Wetter	
	Science fiction	Mondfahrt
Vergnügungsleben	Hobby und Freizeit	Bad, Briefmarken
	Musik	Instrumente, Grammophon
	Vergnügen	Kinobesuch, Vergnügungsplatz, Tanz
	öffentliche Lokale	Kaffee, Hotel, Wirtshaus, Museen, Bank
	Spiel und Sport	Fußball, Tennis, Wintersport
Beförderungsmittel	Autos	Deutsche Automarken, Parken, Tankstellen
	Reisen	Zugreisen, Autofahrten, Radausflug
	Beförderungsmittel	Straßenbahn, Taxi, Boote, Flugzeug
	Verkehr	Straßenszene, Verkehrsschilder
Die Schule	Unterricht	Klassenraum, Klassenfest, verschiedene Unterrichtsstunden, Elternabend
Zeiteinteilung, Zahlwörter	Der Jahreskalender	Jahreszeiten, Monate
	Die Uhr	
	Zahlwörter	
Berufsleben	Berufe	Berufswahl, Arbeitsuchende, beim Friseur
	Industrie	Kraftwerke

„Ohne Übertreibung kann man sagen, daß sich alle Lehrergruppen, die in der obligatorischen Schule arbeiten werden, auf neue wesentlich veränderte Aufgaben einstellen müssen. Das erfordert sehr oft eine radikale Umstellung für den einzelnen Lehrer, nicht zuletzt in der Frage um Arbeitsgewohnheiten und Methoden."[41]

Diese radikale Umstellung auf eine moderne, völlig veränderte Methodik, die hier gefordert wird, ist auf dem fremdsprachlichen Sektor bis heute wohl am weitesten den Methodikern an der Lehrerhochschule in Malmö für den deutschsprachigen Unterricht gelungen. Aber auch in den beiden anderen Sprachen, Englisch und Französisch, wird nach einer modernen Methodik unterrichtet. Der Englischunterricht im 4. Schuljahr der Grundschule z. B. ist ohne Tonbandgeräte überhaupt nicht möglich.

„Mein deutsches ABC" ist ein Lehrbuch, das für eine „systematische Direktmethode"[42] und damit für eine neue Methode repräsentativ ist. Dieses Buch ist für Anfänger gedacht, die den schwereren Lehrgang in Deutsch gewählt haben. Der Sprachunterricht mit diesem Lehrbuch ist

auf die Arbeit mit modernen Hilfsmitteln ausgerichtet. Zu den 55 Stücken des Lehrbuches gehören jeweils eine Bild- und eine Textseite. Die Bildseiten sollen den Schülern eine Gedächtnisstütze geben. Vom 31. Stück an kommen in diesem Lehrbuch nur Dialoge vor. Sie sollen Schüler und Lehrer in eine natürliche Sprechsituation versetzen und die Sprache zu einer „gesprochenen Sprache"[43] werden lassen. Zum Erlernen dieser Dialoge wird hier eine neue Methode empfohlen, die sich im Sprachlabor sehr bewährt hat. Zuerst sollen die Dialoge gehört und dann nachgesprochen werden. Anschließend sind sie auf dem Tonband so aufgeteilt, daß die Schüler jeweils den Teil, der durch das Tonband nicht geboten wird, hinzuzufügen haben.[44] Zu diesem Lehrbuch gehört ein Übungsbuch, in dem bestimmte grammatische Strukturen nach Mustern geübt werden. Aus der nachfolgenden Aufstellung geht hervor, welche weiteren Einheiten zu diesem Lehrbuch gehören:[45]

„1. Übungsbuch. Die Übungen in diesem Übungsbuch sind auch auf Tonbänder eingesprochen und eignen sich für den Unterricht mit Tonbandgeräten oder für ein Sprachlabor.
2. Lesebuch 1. Hier werden die Stücke des Lehrbuches unter gleichzeitiger Erweiterung des Vokabelschatzes als gewöhnliche Texte behandelt.
3. Lesebuch 2. Erweiterungstexte für das erste Jahr Deutsch.
4. Grammatik. Die wichtigsten Strukturen werden in diesem Heft zusammengefaßt und geübt.
5. Programmiertes Lehr- und Übungsheft. Für eine weitgehende Individualisierung im Sprachunterricht wird hier das Material in Form von Programmen zusammengestellt, die eine starke Differenzierung ermöglichen. Die programmierten Aufgaben schließen sich eng an die Tonbänder des Übungsbuches an.
6. Tests. Diese Tests sollen es dem Lehrer ermöglichen, jeweils den Stand seiner Klasse zu prüfen und zu überwachen."

In den Stücken des Lehrbuches werden die strukturellen Probleme nur angedeutet und durch ausgewählte Beispiele zum Erlernen vorgeschlagen. „Wichtige Funktionen sollen erst gründlich erlernt werden",[46] ehe der Lehrer die Gesamtheit des Stoffes darbietet.

Im Anschluß an die meisten Stücke werden wichtige Strukturen in einem Rahmen zusammengefaßt, die aber nicht analysiert, sondern in ihrer Ganzheit erlernt werden sollen.

c. Eine Lektion aus dem Lehrbuch

Mit Stück 38 möchte ich das oben Gesagte verdeutlichen und ein Beispiel aus diesem Lehrbuch geben:[47])

„Zollbeamter: Sind Sie auf der Durchreise, oder bleiben Sie länger in Deutschland?
Anders: Wir bleiben sechs Wochen in Deutschland.
Zollbeamter: Wohin reisen Sie?
Anders: Wir reisen nach Bonn.
Zollbeamter: Haben Sie Zigaretten oder Kaffee?

Anders:	Nein, Zigaretten habe ich nicht, aber ich habe eine Dose Kaffee.
Zollbeamter:	Bitte, öffnen Sie Ihren Koffer!
Anders:	Ich habe nur Kleidungsstücke und Sachen für den täglichen Gebrauch.
Zollbeamter:	Das ist gut so. Haben Sie etwas zu verzollen, mein Fräulein?
Eva:	Nein, ich habe weder Zigaretten noch Kaffee.
Zollbeamter:	Sie haben einen Fotoapparat, nicht wahr?
Eva:	Ja, das habe ich.
Zollbeamter:	Wieviel Rollen Film haben Sie?
Eva:	Ich habe drei Rollen Farbfilm.
Zollbeamter:	Das ist gut so. Nichts zu verzollen. Gute Reise!
Paßbeamter:	Ihren Paß, bitte! Durchreise oder Aufenthalt?
Anders:	Ich bleibe sechs Wochen in Deutschland.
Paßbeamter:	Bitte sehr! Gute Reise! Ihren Paß, bitte! Durchreise oder Aufenthalt?
Eva:	Aufenthalt.
Paßbeamter:	Bitte sehr! Gute Reise!

Wir sind ‚auf der Durchreise'.
Wo wohnen Sie? Ich wohne in Bonn.
Wohin reisen Sie? Ich reise nach Berlin.
Das ist gut so.
Das sind Sachen für den täglichen Gebrauch."

d. Ein Unterrichtsbeispiel

Mit einer von einem sehr geschickten Sprachlehrer durchgeführten Unterrichtsstunde möchte ich diese Methode sowie die Praxis eines modernen Deutschunterrichts in der schwedischen Grundschule illustrieren:[48])

7. Schuljahr, Klasse 7e, 13 Jungen und 8 Mädchen.
Die Schüler haben den größeren Kurs[49]) in Deutsch gewählt und 6 Monate Deutschunterricht gehabt.
Einleitend fragt der Lehrer: „Was für ein Tag ist heute?"
Schüler: „Heute ist Dienstag."
Der Lehrer nimmt einen Stuhl und fragt: „Was ist das?"
Schüler: „Das ist ein Stuhl."
Lehrer: „Wie ist der Stuhl?"
Schüler: „Der Stuhl ist bequem."
Lehrer: „Was trage ich?"
Schüler: „Sie tragen einen bequemen Stuhl."

In dieser Lektion sollen die starken Verben: nehmen, tragen, halten mit dem Akkusativ sowie die Deklination von Adjektiven geübt werden.
1. Satz: Sie tragen einen bequemen Stuhl.

Im weiteren Verlauf der Stunde nimmt der Lehrer ein Heft zur Hand, das zu dem 2. Satz: Sie nehmen das dünne Heft, führt.
Im folgenden wird vom Lehrer das Subjekt ausgetauscht, so daß sich die Verben immer wieder verändern müssen. Z. B.: Peter trägt einen Stuhl, ich trage einen Stuhl, du trägst einen Stuhl. Beide Sätze werden so erarbeitet und von Schülern an die Tafel geschrieben.
Dabei ergibt sich eine Wiederholung der Regel, daß alle Substantive groß geschrieben werden. Auch orthographische Übungen schließen sich an. Die Regel

wird von den Schülern erklärt. Der Umlaut (tragen, trägst) wird herausgestellt und von den Schülern mit der richtigen Bezeichnung „Umlaut" benannt.
Als Einleitung zum Lesestück 38 stellt der Lehrer durch einen Dialog zwischen sich und verschiedenen Schülern einen persönlichen Bezug zum Text her.
Lehrer: „Haben Sie etwas zu verzollen, mein Fräulein?
Wenn ich so frage, was bin ich dann?"
Schüler: „Sie sind ein Zollbeamter."
Ein ähnlicher, kurzer Dialog folgt für die Paßkontrolle.

Durch eine Pause sammelt und konzentriert der Lehrer die Schüler für die Hörübung mit dem Tonbandgerät.

Anschließend kommen Fragen über das Stück mit einer persönlichen Verknüpfung. Schließlich werden in diesem Zusammenhang Kleidungsstücke aufgezählt, was als Übung zur Wortschatzerweiterung und zum Prägen von Sammelbegriffen gedacht ist. Die idiomatischen Ausdrücke im Rahmen unter dem Stück werden im Chor gelesen.

Danach leitet der Lehrer mit einem kurzen Gespräch über den Frühling, Vögel und Blumen auf das Lied: „Tulpen aus Amsterdam" hin, das von den Schülern mit Unterstützung des Tonbandes gesungen wird.

Als Hilfsmittel dienten in dieser Stunde: Stuhl, Heft, Jacke, Tulpen und Tonbandgerät.

Nach dem Lied werden die Hausaufgaben aus dem Übungsheft[50]) mündlich kontrolliert.
Aufgabe 142: Antworte auf die Fragen mit Hilfe von folgenden Sätzen. Folge dem Muster!
1. Der Zug fährt um zwölf Uhr. Was nehmt ihr?
Wir nehmen den Zug um 12 Uhr. Sechs Sätze folgen.
Aufgabe 145: Verwandle folgende Sätze. Folge dem Muster!
Er hat keine Zigaretten und auch keinen Kaffee.
Er hat weder Zigaretten noch Kaffee. Fünf weitere Sätze folgen.
Aufgabe 145 wurde am Ende der Stunde mündlich geübt und als schriftliche Hausaufgabe aufgegeben.

Stück 38 sollen die Schüler für die nächste Unterrichtsstunde zum Lesen mit verteilten Rollen vorbereiten.

Die ganze Stunde über sprach der Lehrer in deutscher Sprache mit normalem Tempo. Durch diese Dialogform, die die häufigste Form in der Anwendung einer Sprache darstellt, wurde die Klasse zu einer lebhaften Mitarbeit angeregt. Das auffälligste an dieser Stunde waren wohl die Antworten der Schüler in ganzen Sätzen, die zudem mit geringfügigen Ausnahmen grammatisch richtig waren.

Mit der Vorstellung dieser Methode und dem Unterrichtsbeispiel soll keine Wertung verbunden sein; denn es gibt keine „beste Methode, die allen Schülern und allen Lehrern in allen Situationen angemessen ist".[51] Diese Methode veranschaulicht jedoch die radikale Umwandlung der letzten Jahre in der Methodik des Deutschunterrichts sowie des Fremdsprachenunterrichts überhaupt. Sicher ist es schwer, dieses Ziel zu erreichen, aber es ist nicht unerreichbar. In der Grundschule versucht man nach diesen neuen Methoden zu unterrichten. Daß dieses Ziel erreichbar ist, zeigen am sichtbarsten die Erfolge in den Schulen, die unter dem direkten Einfluß der Lehrerhochschulen des Landes stehen. Da, wo noch das traditionelle Schulsystem besteht, wartet man auf die Durchführung der Grundschule, um dann mit neuen Lehrmitteln neue

Methoden einzuführen. Ca. 90 Prozent aller Schüler im schulpflichtigen Alter gehen heute bereits in die neue Schule.[52] Wieweit und in welchem Maße sich diese neuen Methoden jedoch verwirklichen lassen, hängt nicht zuletzt von der Lehrerbildung und damit von der Einstellung der Lehrer zu einem solchen Unterricht ab. Seine beste Stütze hat der Sprachlehrer in Schweden aber im allgemeinen Interesse der Schüler. Der schwedische Lehrer kann davon ausgehen, daß den Schülern als Axiom vor Augen steht: Es ist gut, eine fremde Sprache sprechen zu können, noch besser aber ist es, mehrere Sprachen sprechen zu können.[53]

4. Gesellschaftskunde als Beispiel für ein gesellschaftsorientierendes Fach

a) Allgemeines

„Der Unterricht in Gesellschaftskunde, Geschichte und Geographie auf der Oberstufe hat zum Ziel, den Schülern eine grundlegende Orientierung über die heutige Gesellschaft zu geben . . ."[54] „Der Unterricht soll weiterhin dazu beitragen, tatsächliche Kenntnisse zu schaffen, auf die sich Verständnis, Toleranz und Respekt vor den Menschen . . . mit anderer Gesellschaftsauffassung gründen."[55] Hierbei ist der Orientierungsstoff oft der konkrete Ausgangspunkt für die Arbeit der Schüler und Lehrer, und damit nehmen die Orientierungsfächer „ein zentrales Bildungsfeld in der neunjährigen Schule ein"[56].

Die immer komplizierter werdenden Gesellschaftsfunktionen und die immer schneller werdende Entwicklung machen es den jungen Menschen schwer, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Das Fach Gesellschaftskunde sollte mit einem vertiefenden Unterricht einen Teil der Schwierigkeiten kompensieren und somit eine zentrale Stellung in den gesellschaftsorientierenden Fächern einnehmen. Der Schulausschuß von 1946 schlug vor, Gesellschaftskunde als selbständiges Lehrfach in den Lehrplan aufzunehmen. Er hegte große Hoffnungen, daß Gesellschaftskunde als koordinierendes Fach dazu beitragen würde, die innere Arbeit der Schule zu erneuern.[57] Gesellschaftskunde gehörte in der Versuchsschule nicht zu den populärsten Fächern.[58] Es soll hier nicht untersucht werden, warum dieses Fach so unbeliebt war oder möglicherweise noch ist, sondern vielmehr, welcher Lehrstoff unterrichtet und auf welche Weise er vermittelt wird.

Gesellschaftskunde bietet reiche Möglichkeiten zu extremen Zielsetzungen. Wird sie hauptsächlich als Lernfach aufgefaßt, so müssen die Schüler sich vor allem Wissensstoff, z. B. die Staats- und Kommunalstruktur, aneignen. Betont man dagegen mehr die erziehenden Möglichkeiten des Faches, dann möchte man versuchen, wünschenswerte Attitüden bei den Schülern zu wecken und sie zu kritisch-denkenden Menschen zu erziehen.

Das Ziel des Unterrichts in Gesellschaftskunde für die Grundschule formuliert der Lehrplan singgemäß so: Der Unterricht soll darauf hinzielen, die Schüler mit Gedanken und Ideen zu konfrontieren, welche

Einfluß auf das menschliche Zusammenleben hatten und haben, und sie zu einem persönlichen Engagement führen. Sie sollen mit der Welt der demokratischen Lebensformen vertraut gemacht werden. Der Unterricht soll durch tatsächliche Kenntnisse Verständnis für andere Menschen schaffen. In den Schülern soll der Respekt vor Objektivität und die Suche nach Wahrheit geweckt werden, und sie sollen angeregt werden, auf der Basis ihrer selbständigen Stellungnahme eine persönliche Ansicht aufzubauen.[59]

Weiter führt der Lehrplan an, daß die Schüler eine Orientierung über die verschiedenen Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten erhalten sollen. Der Unterricht soll gleichzeitig der individuellen und sozialen Entwicklung der Schüler dienen und sie zu eigener Initiative im Gesellschaftsleben und zu einem Engagement für gemeinsame Probleme anregen.[60] Mit anderen Worten heißt das, daß die Studien- und Berufsorientierung im Fach Gesellschaftskunde betrieben werden soll.

b. Das Lehrbuch im gesellschaftskundlichen Unterricht

Der Unterricht beruht neben anderen Unterrichtsmaterialien vor allem auf dem Lehrbuch. Man sagt oft, daß das Lehrbuch den Unterricht bestimmt. Während eines nordischen Lehrerkurses in Stavanger im Sommer 1962 behandelte Holm, Dänemark, die Bedeutung der Lehrbücher und führte unter anderem aus:

„Lehrbücher und Lehrpläne sind auf gemeinsamer Basis ausgearbeitet, und in vielen Fällen sind die Lehrbücher Muster für die Lehrpläne. Die Lehrbücher kommen so dazu, Unterrichtsinhalt und -methode zu dirigieren. Sie sind die wichtigste Wissensquelle der Schüler und in vielen Fällen auch des Lehrers. Er macht sich fachlich und pädagogisch zum Sklaven des Lehrbuchs oder Lehrbuchsystems, und als Folge hiervon ist er nicht besonders daran interessiert, das Lehrbuch zu wechseln."[61]

Durch eine Inhaltsanalyse möchte ich eine Übersicht über den Fachinhalt der am häufigsten gebrauchten Lehrbücher im Fach Gesellschaftskunde geben, der auf diesem Wege den Schülern vermittelt wird. Ich folge hier unter anderem der Untersuchung von Bromsjö[62]). Folgende Fachinhalte wurden von den meisten Lehrbüchern aufgenommen:

Moment (Fachinhalt):	**Beispiel:**
1. Familie und Heim	Die Funktion der verschiedenen Familienmitglieder, Verhalten zwischen den Eltern und Kindern; in Zusammenhang damit: familienrechtliche Fragen, z. B. Heiratsrecht, Erbe, Bedeutung des Milieus im Elternhaus.
2. Freizeitfragen	Arbeit – Freizeit, Hobbies, Vereinigungen, Versammlungstechnik, die freie Bildungsarbeit, Bücher und Zeitschriften.
3. Schulen, Berufe und Berufswahl	Studienorientierung über eigene Veranlagung, Orientierung über verschiedene Berufe und Ausbildungswege, Arbeitsvermittlung.

4. Regeln des Zusammenlebens	Sitten und ungeschriebene Gesetze. Wie man sich in verschiedenen Zusammenhängen verhält.
5. Gesetz und Recht	Die Ordnungsmacht, Verkehrsregeln, Vergehen und Strafe, Rechtsprechung, Recht im täglichen Leben: Verträge, Quittungen usw. (Familienrecht, vgl. Ziffer 1)
6. Stimmrecht und Wahl	Wie wir unseren Vertrauensmann wählen. Die politischen Parteien.
7. Kommunale Gemeinden	Kommunale Selbstverwaltung und Gemeinderat. Der Provinziallandtag.
8. Der Staat	Staatsverfassung, Reichstag, Regierung, Zentrale Staatsverwaltung, Regierungsbezirksverwaltung.
9. Die Kirche	Kirchliche Gemeinden. Die Organisation der Kirche und ihre Arbeit.
10. Der einzelne und die Haushaltsführung der Familie	Der einzelne und das Einkommen und die Ausgaben der Familie. Sparen und Versicherungen aus der Sicht des Individuums.
11. Staatshaushalt Sozialpolitik	Die Einnahmen und Ausgaben des Staates und der Gemeinden. Verschiedene Arten von Steuern. Deklaration, Konsumtion, Produktion, verschiedene Industriearten, Handel, Preisbildung, Konjunkturen, Geldwert, Lebensstandard.
12. Soziale Fragen,	Wie die Gemeinschaft schützt und hilft. Die staatliche Kinder- und Jugendfürsorge. Bevölkerungsfragen, Alkoholfragen, Arbeitsschutz, Arbeitsmarkt.
13. Volksbewegungen	Nüchternheitsbewegungen, die freie religiöse Bewegung, Kooperationen (Konsumenten – Bauern – Wohnungsbau), Fachvereinsbewegungen, Sportbewegungen.
14. Verteidigung und Wehrpflicht	Die Ausbildung des Wehrpflichtigen. Zivilverteidigung, Heimwehr.
15. Inhalt und Hauptprobleme der Demokratie	Grundzüge und Voraussetzungen der Demokratie. Mitbürgerliche Rechte und Pflichten.
16. Nordische und internationale Zusammenarbeit	Vereinte Nationen, Unesco, Europarat, Nordischer Rat, Vereinigungen internationaler Zusammenarbeit.
17. Psychologische und soziologische Fragen	Wie auf die Meinungsbildung eingewirkt werden kann, die Macht der Propaganda, soziale Gruppen. Tageszeitungen, Filme, Radio und Fernsehen als Wissensquellen, Propagandamittel und Freizeitziele.

In der Mehrzahl der Lehrbücher wird dem Thema Staat und Staatshaushalt weiter Raum gegeben. Die Lehrbücher unterscheiden sich am stärksten in der Frage, wieviel Raum den einzelnen Momenten gegeben wird. Ein durchgehender Zug in allen von mir ausgewerteten Lehrbüchern ist der Versuch der Verfasser, um jeden Preis alle Momente zu berücksichtigen, auch wenn sie zu äußerst knappen Darstellungen gezwungen werden. Mit Illustrationen und Aufgaben, die den Stoff lebensnah gestalten sollen, versuchen die meisten Lehrbücher, die Schüler zu

engagieren. Über Gesellschaftskunde befragt, antwortete ein Schüler: „Gesellschaftskunde, das sind meistens Tabellen und Türme (Stabdiagramme) mit einer Masse von Ziffern überall." Für diesen Schüler war das Fach kaum eine Spiegelung des pulsierenden Gesellschaftslebens, anstelle dessen war es etwas Trockenes, Zusammengepreßtes in einem Herbarium von Tabellen.[63]

Die Schüler der Grundschule sind häufig politisch interessiert. Der Unterricht zielt darauf ab, das Interesse für Gesellschaftsfragen und damit für Politik zu wecken. Das außerordentliche Interesse für die im Radio stattfindenden Vorlesungen in Staatslehre beweisen, daß dieser Gedanke, sie zu interessieren, nicht völlig utopisch ist.[64]

Als Beispiel, in welcher Form ein Thema in einem Lehrbuch präsentiert wird, möchte ich das Thema „Die Gemeinde" wählen.

c. Eine Lektion aus dem Lehrbuch

Näslunds Lehrbuch für Gesellschaftskunde[65]) ist ein häufig angewandtes Buch im gesellschaftskundlichen Unterricht. Im 8. Schuljahr wird z. Z. über den Abschnitt „Die Gemeinde" unterrichtet, der von großem methodischem Interesse ist und sehr gut die Forderungen an eine Konkretisierung im Unterricht beleuchtet. Mit diesem Abschnitt möchte ich deutlich machen, wie das Lehrbuch aufgebaut ist.

Vorausgegangen ist die Behandlung der Vereine (Sportverein, Fußballverein u. a.). Der Abschnitt über die Gemeinde mit einem Vergleich: „Verein – Gemeinde" schließt sich an und fragt:

1. Warum sind beide entstanden, und wie werden sie verwaltet? Die Vereinsmitgliedschaft und die Mitgliedschaft in einer Gemeinde werden verglichen.

Beispiel:

Verein	**Gemeinde**
In einem Verein bewirbt man sich um eine Mitgliedschaft, und der Verein bzw. Vorstand beschließt, ob man Mitglied wird.	In einer Gemeinde schreibt man sich bei der jährlichen Haushaltszählung als Mitglied der Gemeinde ein.

2. Ein historischer Rückblick vergleicht die Gemeinde vor und nach 1862 am Beispiel der kirchlichen und der säkularisierten Gemeinde[66]).

3. Verschiedene Arten von Gemeinden

Landgemeinde	**Stadtgemeinde**
Welche Gemeinden sind Landgemeinden?	Für Stadtgemeinden gelten bestimmte Sonderregelungen.

4. Aufgaben unserer Gemeinde
   Schule, Sozialpflege und andere Aufgaben werden mit einer knappen und einfach gehaltenen Schilderung dargestellt. Sekundärliteratur aus Tageszeitungen, Augenzeugenberichten u. a. werden zu allen Abschnitten empfohlen. In einer bildlichen Darstellung werden die verschiedenen Aufgabengebiete einer Gemeinde vorgestellt. Audio-visuelle Hilfsmittel: Bildserien, Filme und Tonbänder werden ebenfalls in reicher Auswahl angegeben.

5. Die Gemeindeverwaltung
   Auch hier nur eine knappe Beschreibung, aber eine reichliche Angabe von Sekundärliteratur und Bildserien.

6. Wo kommt das Geld der Gemeinde her?

Z. B. Staatshilfe, Lohnsteuer, kommunale Steuern. Eine bildliche Darstellung veranschaulicht die verschiedenen Geldquellen.

7. Die besondere Verwaltungsform von Stockholm
Diese wird durch ein Bilddiagramm veranschaulicht.

8. Welche Aufgaben hat ein Regierungsbezirk, und wie wird er verwaltet?
(Beschreibung und bildliche Darstellung sowie Sekundärliteratur und Bildserien.)

9. Aktuelle Probleme unserer Gemeinde

Der Abschnitt schließt mit diesem Kapitel. In ihm werden unter anderem das Verhältnis Gemeinde – Staat und Probleme kleinerer Gemeinden aufgezeigt, z. B. Landflucht, Bevölkerungszuwachs in den Städten.

Das Buch will den Schülern eine Orientierung in der heutigen Gesellschaft geben. Durch Arbeits- und Studienaufgaben soll ihr Vermögen, selbständig Kenntnisse zu erwerben, geübt werden. Eine einfache Sprache und der einfache Aufbau des Stoffes sollen sie für dieses Fach interessieren. Fakten, die sehr schnell inaktuell werden oder aber von den Schülern in zugänglichen Nachschlagwerken, Zeitungen usw. gefunden werden können, sind in den Texten ausgelassen. Solche Aufgaben werden in dem an dieses Buch anschließenden Übungsheft gegeben: z. B. Bevölkerungsverteilung in Stadt und Land, zeichne ein Stabdiagramm. Wer ist für die Aufgaben der Gemeinde verantwortlich? Unsere 5 politischen Parteien. Wahlrechtsalter, Wahlzettel u. a.[67])

Für jedes Kapitel gibt das Lehrbuch Anleitungen zu Arbeits- und Studienmaterial, die an den jeweiligen Text anschließen, z. B. die bereits erwähnten audio-visuellen Hilfsmittel sowie die Benutzung der Schulbibliotheken. Die einfach gehaltenen Texte stellen einen Grundkurs dar, den alle Schüler beherrschen sollen. Aufgaben, die für einen Oberkurs gedacht sind, z. B. „Unsere Gemeinde – eine Art Verein, Wahl und Wahlbewegungen" und „Die Stadtverwaltung von Stockholm" sind zur wahlfreien Behandlung gedacht. Diese zusätzlichen Abschnitte sind im Geiste des Lehrplanes entweder leichterer oder schwererer Art, wodurch alle Schüler Gelegenheit bekommen, einen bestimmten Oberkurs zu wählen.[68])

Das System mit Grund- und Oberkurs scheint in der Schulreform relativ guten Anklang gefunden zu haben, so konstatiert Bromsjö in seiner Untersuchung und empfiehlt es zur allgemeineren Anwendung.[69]

Die Behandlung der Gemeinde konzentriert Näslund auf einen Unterricht über ihre Funktion – nicht Struktur – und nimmt als Ausgangspunkt ein Material, das sich von selbst anbietet: die Heimatgemeinde.

d. Ein Unterrichtsbeispiel

Um zu illustrieren, welche ausgezeichneten Möglichkeiten das Fach Gesellschaftskunde für einen lebendigen Unterricht bietet, scheint mir ein Unterrichtsbeispiel aus einem 8. Schuljahr der Heleneholmschule in Malmö geeignet zu sein.
Für den gesellschaftskundlichen Unterricht in den Schulen Malmös wird im Unterricht über die Stadt Malmö eine kleine Schrift von 27 Seiten mit dem Titel: "Hur vår stad styres" als Grundlage für die Unterrichtseinheit „die kommunale Selbstverwaltung" verwendet. In der folgenden Unterrichtsstunde[70] wurde mit dieser Schrift gearbeitet.

Heleneholmschule, Klasse 8 e

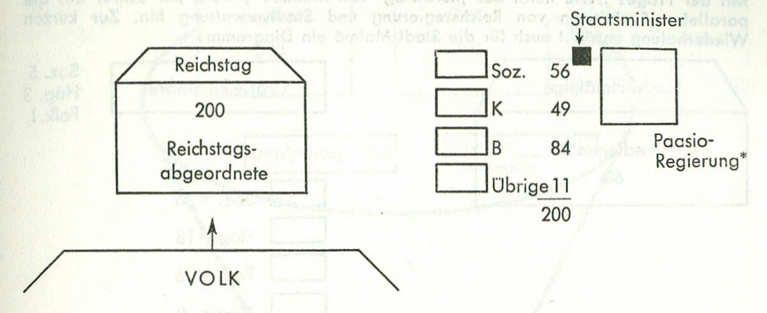
Jungen: 12 Mädchen: 14

Thema der Stunde: Beschlüsse – Einnahmen und Ausgaben der Stadt

Lehrer: „Wir wollen uns heute über Beschlüsse unterhalten. Wie sieht es in Finnland aus?"

Schüler: „Der Reichstag beschließt."

Die Reichstagswahlen von Finnland[71] und die Wahlen zum Britischen Unterhaus[72] geben den aktuellen Einstieg zu dieser Stunde. An der Wandtafel entsteht zur Erläuterung folgendes Bilddiagramm:



*) über die Paasio-Regierung wurde z. Z. dieser Unterrichtsstunde noch verhandelt.

Figur 8. Bilddiagramm eines Lehrers über die Regierungsform Finnlands

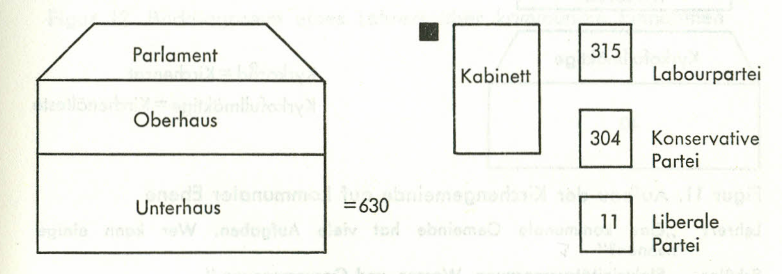
Lehrer: „Wie heißt das Organ, das die Beschlüsse des Reichstags ausführt, und wie heißt ihr Chef?"

Schüler: „Die Regierung führt die Beschlüsse aus, und ihr Chef ist der Staatsminister."[73]

Zur Problematik der Bildung einer Koalitionsregierung schließt sich ein kurzes Gespräch an, wobei der Lehrer auch darauf hinweist, daß die Regierungsform in Finnland der Regierungsform in Schweden gleicht.

Lehrer: „Wie sieht es aber nun in England aus?"

Der Lehrer zeichnet ein Diagramm an die Wandtafel, wobei er die Funktion des Oberhauses erklärt.

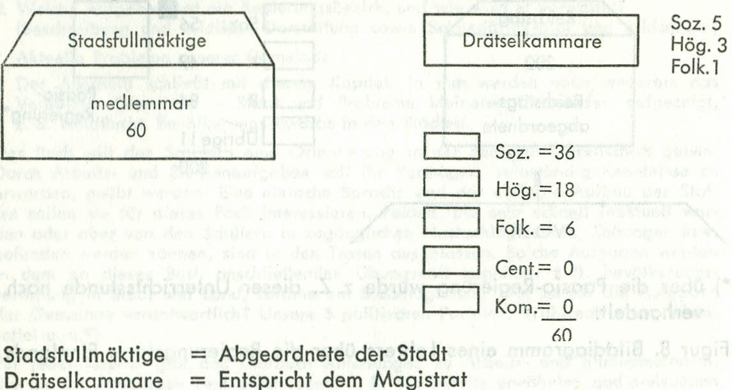


Figur 9. Bilddiagramm eines Lehrers über die Regierungsform Englands

Lehrer: „Was soll also gewählt werden?"

Schüler: „Das Unterhaus."

Mit der Frage: „Wie heißt der ‚Reichstag' von Malmö?", weist der Lehrer auf die parallelen Funktionen von Reichsregierung und Stadtverwaltung hin. Zur kurzen Wiederholung entsteht auch für die Stadt Malmö ein Diagramm:



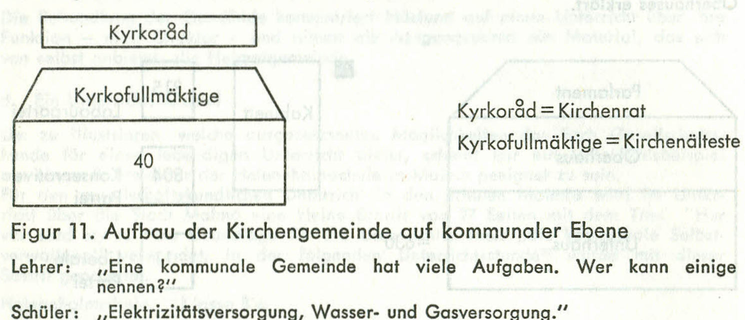
Stadsfullmäktige = Abgeordnete der Stadt
Drätselkammare = Entspricht dem Magistrat
medlemmar = Stadträte

Figur 10. Malmö – Kommunale Gemeinde

Auch die kirchliche Gemeinde wird in ihren Grundzügen erklärt.

Lehrer: „Schlagt euer Buch 'Hur vår stad styres' auf und lest, was über die kirchliche Gemeinde geschrieben steht, so daß ihr anschließend darüber sprechen könnt!"

Ein Diagramm veranschaulicht die Kirchengemeinde:



Kyrkoråd = Kirchenrat
Kyrkofullmäktige = Kirchenälteste

Figur 11. Aufbau der Kirchengemeinde auf kommunaler Ebene

Lehrer: „Eine kommunale Gemeinde hat viele Aufgaben. Wer kann einige nennen?"

Schüler: „Elektrizitätsversorgung, Wasser- und Gasversorgung."

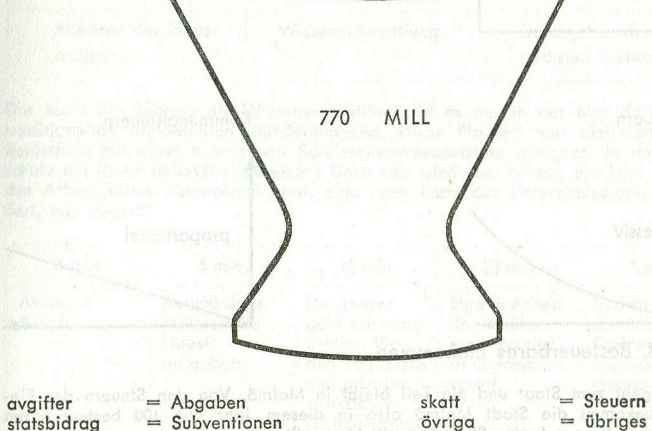
(Auf die einzelnen Aufgaben der Stadt wurde in früheren Stunden eingehend hingewiesen.)

Lehrer: „Wer ist für die Durchführung dieser Aufgaben verantwortlich?"

Schüler: „Die Stadtverwaltung."

Lehrer: „Für alle diese Aufgaben benötigen wir viel Geld."

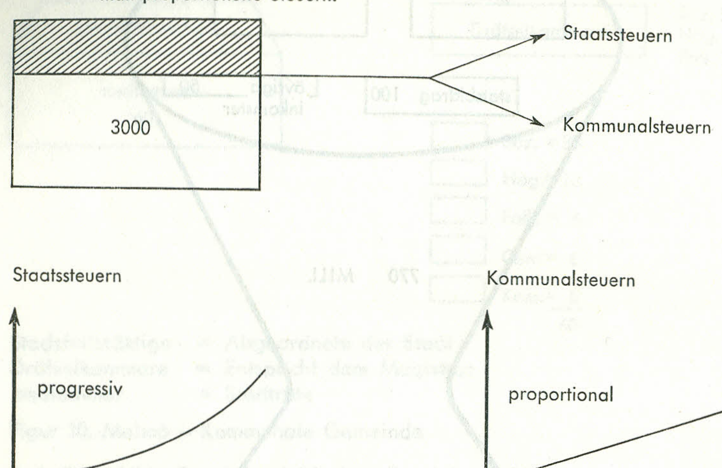
Unter kurzen Hinweisen entsteht folgendes Bilddiagramm:



avgifter = Abgaben
statsbidrag = Subventionen vom Staat
skatt = Steuern
övriga inkomster = übriges Einkommen

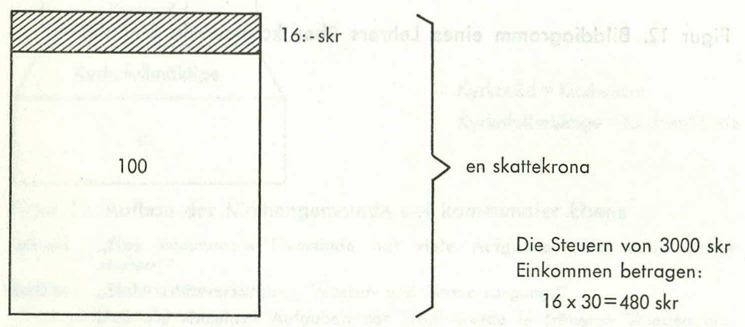
Figur 12. Bilddiagramm eines Lehrers über kommunale Einnahmen

Lehrer: „Laßt uns die kommunalen Steuern etwas näher betrachten: In unserem Beispiel wird von 3000 skr. Einkommen per Monat ein Teil abgezogen. Das sind die Steuern. Davon kann der Staat als progressive Steuer vom Bruttoeinkommen maximal bis zu ca. 60 % bekommen, während die kommunalen Steuern immer gleichbleibend z. B. für die Stadt Malmö in diesem Jahr 16 skr. von jedem ‚Hundert-Kronen-Schein' ausmachen. Das nennt man proportionelle Steuern.



Figur 13. Besteuerbares Einkommen

Ein Teil geht zum Staat und ein Teil bleibt in Malmö. Von den Steuern der Einwohner bekommt die Stadt Malmö also in diesem Jahr von 100 besteuerbaren schwedischen Kronen („eine Skattekrona") 16 skr. Steuern, z. B.:



Figur 14. Eine „Skattekrona"

Lehrer: „Nun sehen wir, was in unserem Buch über Steuern geschrieben steht." Die Schüler haben zur Bearbeitung des Textes eine Reihe von Arbeitsaufgaben in

Form eines Matrizenabzuges erhalten. Die Fragen auf dem Matrizenabzug lauten z. B.: „Welches ist der größte Ausgabenposten?" Im Buch wird von den Schülern „Gesundheits- und Krankheitspflege ca. 150 Mill." unterstrichen. 12 weitere Fragen sind in dieser Form zu lösen. Zum Schluß der Stunde kontrolliert der Lehrer mündlich durch Vergleichen, ob die Aufgaben im wesentlichen richtig ausgeführt wurden.

Ein jeder Mensch hat seine individuelle Art und Weise zu arbeiten. Trotzdem muß sich aber ein jeder in gewisse Arbeitsformen einordnen. Die oben beschriebene Unterrichtsstunde ist eine von vielen möglichen Arbeitsformen.

Die Unterrichtsplanung gemäß älterer pädagogischer Tradition hatte folgenden Aufbau:[74])

15 min.	15 min.	15 min.
Abhören der Hausaufgaben	Wissensvermittlung	Durchgehen der nächsten Lektion

Die Rolle des Lehrers als Wissensvermittler gibt es nur in der hier dargestellten traditionellen dreigeteilten Stundenplanung. Diese Planung war vielleicht für die Realschule mit einer homogenen Schülerzusammensetzung geeignet. In der Grundschule mit ihrem individualisierenden Unterricht wird vom Lehrer, der jetzt die Rolle des Arbeitsleiters übernommen hat, eine neue Form der Unterrichtsplanung gefordert, und zwar:[75])

5 min.	5 min.	10 min.	20 min.	5 min.
Aktueller Anlaß	Bericht über individuelle Hausaufgaben	Der Lehrer geht die neue Lektion für den Tag durch und gibt Instruktionen (Stimulierung)	Eigene Arbeit der Schüler einzeln oder in Gemeinschaft	Bericht über die Arbeit der Schüler. Individuelle Hausaufgaben

Auf der Oberstufe sind die Schüler in der Lage, auch in Doppelstunden zu arbeiten. Gruppenarbeit, Arbeitserziehung sowie Studienerziehung fordern häufig einen doppelstündigen Unterricht, wenn die Schüler im Unterricht zu einem Resultat kommen sollen. Eine Doppelstunde sollte nach folgendem Schema aufgebaut sein:[76])

10 min.	10 min.	10 min.	45 min.	15 min.
Aktueller Anlaß	Bericht über z. B. fünf Hausaufgaben	Durchgehen der Arbeitsaufgaben für den Tag. Stimulierung z. B. AV-Hilfsmittel	Eigene Arbeit der Schüler und Anleitung durch den Lehrer	Bericht über die Arbeit des Tages. Verteilen eines Aufgabenblattes für die Hausaufgaben

Mehr und mehr wird der Lehrer auf der Oberstufe der Grundschule vom Wissensvermittler zum Arbeitsleiter werden. Seine Aufgabe, die Schülergruppen zu neuen und aktuellen Wissensquellen, vor allem in Gesellschaftskunde, zu führen, ist wichtiger als die Mitteilung seiner eigenen Fachkenntnisse.

5. Physik als Beispiel für ein naturorientierendes Fach

a. Allgemeines

Zu den naturorientierenden Fächern gehören Biologie, Chemie und Physik.[77] Diese drei Fächer haben viele gemeinsame Berührungspunkte. Ein jedes Fach beschreibt mit seinem speziellen Ausgangspunkt das Verhalten der Natur. Sie wenden gemeinsame Techniken an, z. B. chemische Untersuchungsmethoden, sowohl in Biologie als auch in Chemie.

Leider verhindert der Lehrplan das so sehr erwünschte Zusammenwirken einer Fächergruppe, bzw. ein Zusammenschließen von verschiedenen Fächern zu einem „Blockfach"[78] auf dem Gebiete der naturwissenschaftlichen Fächer. So werden z. B. gewisse chemische Methoden im Biologieunterricht schon im 7. Schuljahr gelehrt, während Chemie als reguläres Fach erst im 8. Schuljahr erscheint.[79]

Die Forderung des Individualisierungs-Prinzips wird in Diskussionen[80] häufig mit individuellen Kursen in Verbindung gebracht und mit quantitativen Gesichtspunkten verknüpft, nach denen schließlich die Noten gegeben werden.

In den naturwissenschaftlichen Orientierungsfächern ist in der heutigen Unterrichtspraxis eine weitgehende Individualisierung noch nicht möglich, da ein solcher Unterricht nur mit programmiertem Unterrichtsmaterial erfolgversprechend sein würde.[81]

Die Experimente sind der wichtigste Teil der Unterrichtsmethodik in diesen Fächern. Es ist aber nicht ratsam, unerfahrene Schüler ohne gute Vorbereitung experimentieren zu lassen. Diese Fächer fordern auch weiterhin zumindest zur Vermittlung wichtiger Elementar-Kenntnisse einen Klassenunterricht, bei dem der Lehrer seine Erklärung mit Demonstrationsversuchen illustriert.[82] Damit soll jedoch der Wert freier und selbständiger Schülerarbeit nicht verringert werden.

Die industrialisierte Gesellschaft hat eine wachsende Nachfrage auf dem Gebiet der technisch und naturwissenschaftlich ausgebildeten Arbeitskräfte. Jeder Mensch kommt täglich u. a. durch die Massenmedien mit einer Vielfalt von Erscheinungen in Berührung, die zum Verständnis physikalische und technische Kenntnisse fordern. Diese Umstände müssen sich selbstverständlich auf die Zielsetzungen und Lehrplangestaltung in Fächern wie z. B. Physik, Chemie und Biologie prägend auswirken. Schon auf der Mittelstufe der Grundschule wird das Interesse der Schüler für Physik in Verbindung mit dem „Sammelfach" Naturkunde berücksichtigt. Auf der Oberstufe der Grundschule ist Physik ein selbständiges Fach, dessen starke Betonung sich aus einer reichlichen Stundenzahl ergibt. Über die Zielsetzung für dieses Fach heißt es im Lehrplan:

„Der Unterricht in Physik soll den Schülern Kenntnisse über die wichtigsten physikalischen Erscheinungen sowie deren praktische Anwendung und in Verbindung damit Wissen um die wichtigsten physikalischen Gesetze vermitteln. Er soll weiter eine Orientierung über die aktuellen Erfindungen und Entdeckungen unserer Zeit sowie über unser Weltbild geben. Der Unterricht soll versuchen, Interesse für physikalische Zusammenhänge bei den Schülern zu wecken. Er soll so aufgebaut sein, daß die Schüler sich üben, zu beobachten, zu untersuchen und daraus Folgerungen zu ziehen sowie die Fertigkeiten der Schüler zu erweitern, sich selbständig Kenntnisse anzueignen."[83]

Was die aktuellen Erfindungen und Entdeckungen unserer Zeit betrifft, so soll sich der Lehrer bewußt sein, daß ein großer Teil von dem, was heute aktuell ist, morgen schon veraltet sein kann. Der Unterricht soll mehr auf das Verständnis „physikalischer Erscheinungen" als auf die Vermittlung allzu vieler Fakten zielen.[84] Diese Forderung des Lehrplans muß einen exemplarischen Unterricht zur Folge haben, denn mit dieser Zielsetzung ist es schwer und auch überflüssig, einen systematischen Unterricht wie in der alten Realschule durchzuführen.

Wie ausführlich die einzelnen Momente, die der Lehrplan[85] angibt, im Unterricht behandelt werden, ist vom Interesse des Lehrers und der Schüler abhängig.

Der Grundkurs, an dem jeder Schüler teilnimmt, sollte nicht mehr umfassen, als die Zusammenfassungen in den meisten Lehrbüchern ausmachen. Zum Grundkurs gehören keine mathematischen Berechnungen.[86] Im Zusammenhang mit Experimentierübungen können dagegen sehr gut leichte Rechenprobleme als Oberkurs-Aufgaben[87] gestellt werden, wobei interessiertere Schüler qualifizierte Aufgaben bekommen können.

Der Lehrplan gibt sehr detaillierte Angaben über die Momente, die im Fach Physik in den einzelnen Schuljahren behandelt werden sollen. Hauptmomente im Physikunterricht sind: Allgemeine Physik und Mechanik, Wärmelehre, Elektrizitätslehre, Astronomie, Optik, Orientierung über Erfindungen und Entdeckungen in den letzten Jahren, praktische und technische Verwendungsmöglichkeiten von allgemeinem Interesse.[88]

Im 9. Schuljahr sollen die in früheren Schuljahren durchgegangenen Momente ausgeweitet und vertieft werden. Mit Rücksicht auf die Schüler, die ihre Ausbildung auf den theoretischen Linien fortsetzen wollen, soll im 9. Schuljahr damit begonnen werden, besonders auf den Linien 9g und 9t, den Stoff zu systematisieren. Umfassende experimentelle Meßübungen sollen in quantitativen Formulierungen physikalischer Gesetze resultieren. Über die schon früher geschehene Orientierung hinaus sollen Ausblicke im Gebiete moderner Physik gegeben werden. Diese müssen auf das Interesse und die Reife der Schüler abgestimmt sein, damit sie nicht so leicht vergessen werden.[89]

Elvy Johanson kommt in ihrer Untersuchung zu zwei allgemeinen Aussagen:[90]

1. Die Differenzierung der Kurse auf der Oberstufe der Grundschule sollte die Ausbildungsrichtung bzw. die Berufsrichtung der Schüler be-

rücksichtigen. Dadurch kann ein breiterer und gleichzeitig theoretischer Kurs von den Schülern gewählt werden, die das Gymnasium oder technische Ausbildungsanstalten besuchen möchten. Die übrigen Schüler können einen Kurs wählen, der auf die grundlegenden Momente eingeht und damit entsprechende laborative Aspekte in den Vordergrund kommen läßt.

2. Das Ziel für diese Kurse, die auf die Physik des täglichen Lebens ausgerichtet sind, besteht darin, den Schülern eine gewisse Auffassung über die Prinzipien und Gesetze, die der technischen Kultur zugrunde liegen, zu vermitteln.

Der Lehrplan ist diesen Intentionen offensichtlich nicht gefolgt. Physik zählt zu den Orientierungsfächern, und den Schulreformern in Schweden war das Prinzip der zusammengehaltenen Klassen aus sozialen und erzieherischen Gründen wichtiger als die Aufteilung des Faches in verschiedene Kurse. Für den Lehrer ist es in der Unterrichtswirklichkeit keine leichte Aufgabe, den für alle gemeinsamen Physikunterricht zureichend klein, einfach und für alle leicht faßlich zu halten, ohne daß er die Substanz und das Ziel verliert. Hier können, wie in allen anderen Orientierungsfächern Oberkursaufgaben so gestellt und so gewählt werden, daß sie eine weitere Vertiefung in den gewählten Gebieten bewirken oder einem weiteren Studium praktischer Verwendung gleichkommen. Als Beispiele seien folgende genannt: Vektoren, Impulse, Momentgesetz, Elektrotechnik, Kalorimetrie, astronomische Beobachtungen, photographische Experimente u. a.[91]

b. Lehrbücher für den Physikunterricht

Die Lehrbücher, die in den letzten Jahren erschienen sind, haben ihren systematischen Aufbau beibehalten und versuchen nur im Ausnahmefall, neue Wege zu gehen.[92]) Auch der Lehrplan ist in seinem Teil über den Physikunterricht sehr traditionell gehalten und weist keine neuen Wege. Eine wissenschaftliche Lehrbuchanalyse scheint nicht zu existieren, was wohl damit zusammenhängt, daß auch schon die früheren Lehrpläne die einzelnen Momente für den Physikunterricht sehr detailliert aufführten.[93])

Einige Lehrbücher mit neuen Wegen und Versuchen für einen programmierten Unterricht sind in letzter Zeit erschienen, so z. B. Sven Jansson – Lars M. Ramström: Fysik i grundskolan, 1964 oder Göran Beskows Studieplan i fysik, årskurs 7–9, 1963.[94])

Ein wissenschaftliches Forschungsprojekt über eine moderne Methodik im Physikunterricht wird z. Z. an der Lehrerhochschule in Stockholm unter Leitung von Bengt Dahlbom durchgeführt. Dieses Forschungsprojekt befaßt sich mit:

1. einer Einteilung des Physikunterrichts der Grundschule in Interessengebiete.
   Beispiel für eine gedachte Aufstellung von Interessengebieten:
   Kraft und Bewegung
   A. Bildband
   B. Experiment über Zeit und Zeitmessung
      Experiment über den Bewegungsstand
      Studien mit Hilfe von Diagrammen als Arbeitsaufgaben
   C. Bearbeitung, Arbeitsaufgaben, Lesen und zeichnerische Vertiefung
2. einer Zusammenstellung von Material und Arbeitsaufgaben, z. B. AV-Hilfsmittel, programmiertes Material, einfache Experimentierapparate, Sekundärliteratur, Lehrerbegleithefte.

An die Hilfsmittel im Physikunterricht müssen große Anforderungen gestellt werden. Für Schülerexperimente bedarf es unempfindlicher, nicht allzu teurer Materialien, die außerdem Möglichkeiten zu reichhaltigen Variationen geben. Im großen und ganzen sind diese Forderungen an das Material in den schwedischen Schulen erfüllt. Die Standardausrüstungen der Physiksäle sind imponierend und vorbildlich. Vielleicht sind einige Apparate etwas zu teuer und anspruchsvoll, um sie in die Hand der Schüler zu geben.

c. Das Experiment im Physikunterricht

Das experimentelle Arbeiten ist ein aktives Lernen. Schüleraktivität und Konkretisierung sind schon seit langem im Physikunterricht der schwedischen Schulen selbstverständlich. Die Methodik der Gruppenarbeit im Physikunterricht hat durch den Lehrplan eine neue Intention erhalten. Schülerexperimente in traditioneller Form, in der die Schüler in Gruppen von zwei und zwei ein Experiment um des Experimentes willen ausführten,[95] kann man kaum als Gruppenarbeit bezeichnen. Der Lehrer gab die Aufgaben in allen Details an, so daß für eine eigene Aktivität und Entfaltung kein Raum mehr war. Während der Experimentierübungen soll der Lehrer sich möglichst allgemeiner Anweisungen an die Gruppe enthalten. Deshalb werden die Arbeitsaufgaben auf Matrizenabzügen ausgegeben, und der Lehrer gibt den einzelnen Schülern oder Schülergruppen nur individuelle Ratschläge. Die Schülerexperimente sollen so angelegt sein, daß die Schüler zu neuen Einsichten gelangen und zu eigenen Experimenten angeregt werden.

Experimentierübungen und theoretischer Unterricht sollten aufeinander abgestimmt sein, sich gegenseitig ergänzen und vertiefend wirken.[96] Nicht überall ist es stundenplantechnisch gelungen, die Stunden so zu legen, daß die Experimentierübungen eine natürliche Ergänzung zum theoretischen Unterricht darstellen. Die beiden Gruppen[97] einer Klasse haben also ihren praktischen Unterricht in 14tägigem Rhythmus. Man hofft auch da, wo es bis heute organisatorisch noch nicht gelungen ist, in Zukunft ein Zusammenwirken von Experimentierübungen und theoretischem Unterricht zu erreichen.

Ferner fordern die Physiklehrer, daß sie jede Woche Zugang zum Experimentierraum erhalten, damit alle Physikstunden mit einfachen Schülerexperimenten unterstützt und konkretisiert werden können.

d. Unterrichtsbeispiele

Mit einem Unterrichtsbeispiel aus dem Physik-Experimentierraum und einem aus dem Physik-Hörsaal möchte ich einen Einblick in den Physikunterricht von heute geben.

Halb-Klasse 9gb, Heleneholmschule

Jungen: 6 Mädchen: 5

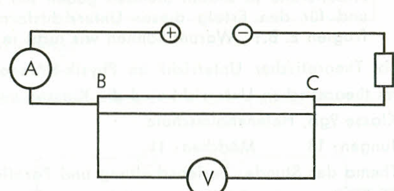
aa. Praktischer Unterricht im Physik-Experimentierraum[98]

Thema der Stunde: Elektrizität – Widerstand

Die Schüler bekommen auf Matrizenabzügen[99] nachfolgende Aufgaben, die sie einzeln oder in Gruppen lösen. Vom Lehrer werden nur individuelle Ratschläge gegeben.

I. Widerstand bedingt durch die Drahtlänge

1. Schalte entsprechend Schaltschema:



BC ist ein Chromnickeldraht mit einem Durchmesser von 0,25 mm. Die Länge ist im 1. Versuch 25 cm.

2. Lies die Werte an den Instrumenten ab und schreibe diese in die Tabelle:

Chromnickeldraht: Durchmesser 0,25 mm

Länge	U V	I Amp	R Ohm
25	0,7	110	6,3
50	1,1	90	12,2
100	1,6	66	24,24

3. Wiederhole den Versuch mit den Drahtlängen 50 cm und 100 cm

II. Widerstand bedingt durch die Stärke des Drahtes

Die gleiche Schaltung wie im ersten Versuch. Wir wollen nun den Widerstand für Chromnickeldraht mit gleicher Länge (100 cm) jedoch verschiedenen Durchmessern bestimmen:

Diam. mm	U	I	R
0,25	1,5	70	21
0,50	0,65	120	5,4

III. Widerstand bedingt durch das Drahtmaterial

Gleiche Schaltung wie bei den vorhergegangenen Versuchen. Wir wollen nun den Widerstand für die Drähte bestimmen, die die gleiche Länge und den gleichen Durchmesser haben, aber aus verschiedenem Material bestehen:

Länge des Drahtes 100 cm
Durchmesser des Drahtes 0,25 mm

Material	U	I	R
Chromnickel	1,5	70	21
Eisen	0,2	140	1,43
Kupfer	0,1	190	0,665

Die Ergebnisse der Schüler waren unterschiedlich. Einige Gruppen lösten nur die 1. Aufgabe, andere lösten alle gestellten Aufgaben. Für die Schüler, die über dem Durchschnitt lagen, wurden die oben angegebenen Versuche zu Oberkursaufgaben erweitert. Folgende Aufgaben wurden zusätzlich gelöst.

Oberkurs

Chromnickel unter verschiedenen Spannungen:

Durchmesser	Länge	Volt	Amp	Ohm
0,25 cm	1	2	0,090	22,2
0,25 mm	1	2,7	0,125	21,6

In den Experimentierübungen arbeiten die Schüler weitgehend in einem Arbeitsrhythmus, der ihren Veranlagungen entspricht. Während man häufig Klagen über Disziplinschwierigkeiten in anderen Stunden hörte, entstanden nahezu keine dieser Probleme in den Experimentierstunden. Der Arbeitseifer und die Arbeitsruhe in diesen Stunden geben ein Zeugnis für das Interesse der Schüler und für den Erfolg dieser Unterrichtsform. Schüler des 7. und 8. Schuljahres fragten z. B.: „Warum können wir nicht in jeder Physikstunde experimentieren?"

bb. Theoretischer Unterricht im Physik-Hörsaal[100]

Im theoretischen Unterricht sind die Klassen ungeteilt.

Klasse 9gb, Heleneholmschule

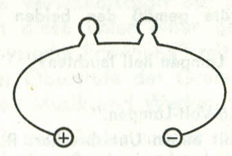
Jungen: 13 Mädchen: 11

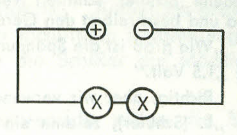
Thema der Stunde: Serienschaltung und Parallelschaltung mit Zwischenschaltung von Meßinstrumenten (Voltmeter und Ampèremeter) – Wiederholungsstunde

Zwei Schüler zeichnen an der Tafel ein Schaltschema, während ein dritter Schüler mit einigen Geräten beide Schaltschemata aufbaut.

1. Schüler
Aufgabe: Serienschaltung

2. Schüler
Aufgabe: Parallelschaltung

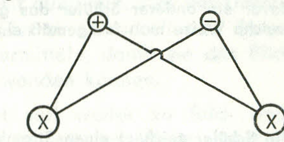

a



b

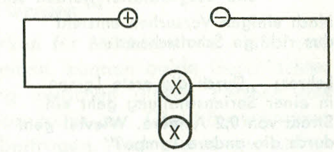
Lehrer: „Wo kommt eine Serienschaltung vor?"
Schüler: „Zu Weihnachten, am Weihnachtsbaum."
Lehrer: „Serienschaltung zeichnet man anders. Und wer kann eine Parallelschaltung zeichnen?"

Ein Schüler berichtigt das falsche Schema (b) wie folgt:



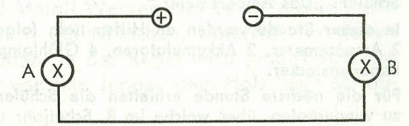
Lehrer: „Das ist richtig, aber wir zeichnen es gewöhnlich anders."

Ein Schüler zeichnet daraufhin die übliche Form an die Tafel:



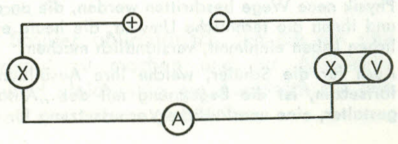
Lehrer: „Wer kann E's (Schülerin) Schemazeichnung (a) berichtigen, und sie so zeichnen, wie es in der Physik gebräuchlich ist?"

Von einem anderen Schüler wird folgendes Schema gezeichnet:



Lehrer: „Ist das Schema an der Tafel richtig?"
Schüler: „Das ist richtig."
Lehrer: „Wer kann ein Schaltschema mit einem Ampère- und Voltmeter zeichnen?"

An der Tafel entsteht:



Lehrer: „Wie groß soll der Widerstand in einem Voltmeter sein?"

Schüler: „Sehr groß, damit die Messungen genauer sind."

Verschiedene Schüler schalten verschiedene Geräte gemäß den beiden Schaltschemata und beschreiben den Geräteaufbau.

Lehrer: „Wie groß ist die Spannung, wenn unsere Lampen hell leuchten?"

Schüler: „1,5 Volt."

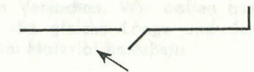
Lehrer: „Richtig, aber wir verwenden 3,5- bzw. 3,8-Volt-Lampen."

Lehrer: „L. (Schüler), zeichne ein Schaltschema mit einem Unterbrecher. R. (Schüler), komm nach vorn und schalte einen Unterbrecher in den Stromkreis ein."

Folgendes Schaltschema entsteht an der Tafel:

Lehrer: „Wo müssen wir einen Unterbrecher bei einer Parallelschaltung einzeichnen?"

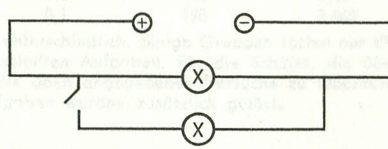
Bevor ein anderer Schüler das geforderte Schema zeichnet, zeigt der Lehrer, auf welche Weise man fachgemäß einen Unterbrecher zeichnet:



Ein Schüler zeichnet einen Stromkreis mit Unterbrecher und beweist die Richtigkeit seines Schemas an einem Versuch, den er der Klasse erläutert.

Lehrer: „Wie sieht es aus, wenn eine Lampe immer leuchten und die andere ein- und ausgeschaltet werden soll?"

Nach einigen Versuchen entsteht das richtige Schaltschema:



Lehrer: „Durch die erste Lampe in einer Serienschaltung geht ein Strom von 0,2 Ampère. Wieviel geht durch die andere Lampe?"

Schüler: „In der zweiten Lampe ist der Strom ebenso groß."

Der Lehrer erklärt, daß der Strom nirgends geteilt oder gesammelt wird.

Lehrer: „Welches Instrument muß ich anwenden, wenn ich den Strom messen will?"
Schüler: „Das Ampèremeter."

In dieser Stunde wurden an Hilfsmitteln folgende Geräte verwendet: 2 Voltmeter, 2 Ampèremeter, 2 Akkumulatoren, 4 Glühlampen, 3 Unterbrecher und 14 Leiter mit Bananenstecker.

Für die nächste Stunde erhielten die Schüler als Hausaufgabe, die Wärmelehre zu wiederholen, über welche im 8. Schuljahr unterrichtet worden war.

Das Fundament des Physikunterrichts sind die Experimente und deren Analyse. Die zusammengehaltenen Klassen der Grundschule erfordern einen Unterricht, der Abstraktion und Systematisierung vermeidet. Mit den beiden Unterrichtsbeispielen habe ich zu zeigen versucht, daß die Forderungen des Lehrplans in der Grundschule erfüllt werden können. In Übereinstimmung mit dem Lehrplan können gerade im Fach Physik neue Wege beschritten werden, die an die Erfahrungen der Schüler anknüpfen und ihnen die technische Umwelt, die heute einen so breiten Raum in unserem täglichen Leben einnimmt, verständlich machen.

Auch für die Schüler, welche ihre Ausbildung auf dem theoretischen Studienweg fortsetzen, ist die Begegnung mit der „Alltagsphysik", so glauben die Lehrplangestalter, eine unerläßliche Voraussetzung für ihre weitere Entwicklung.

6. Die ästhetisch-praktischen und physischen Fächer

Um die Verwandtschaft der sogenannten Übungsfächer herauszustellen, werden diese unter einer gemeinsamen Rubrik: „Ästhetisch-praktische und physische Erziehung" mit gemeinsamen Richtlinien zusammengefaßt. Auf der Oberstufe der Grundschule haben die Schüler die Möglichkeit, zwischen Musik und Werken zu wählen.

Gemäß den Zielsetzungen für den Musikunterricht sollen die Schüler nicht nur singen, sondern sich auch in Instrumentalmusik üben und mit dem Elementaren der Musik vertraut gemacht werden. Eine bedeutende Erneuerung im gesamten Kursplan für Musik stellt das Zusammenwirken zwischen Spiel, Instrumentalmusik und Gesang dar.[101]

Zeichnen ist bis zum 8. Schuljahr obligatorisch, danach Zuwahlfach. Im Lehrplan wurde das Fach Zeichnen in eine bildschaffende (praktische) und eine bildbetrachtende (theoretische) Arbeit aufgeteilt. Ziel des Unterrichts ist, das schaffende Vermögen der Schüler zu entwickeln und ihnen praktische Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, damit sie das Bild als ein allseitiges Kommunikationsmittel verwenden können.

Der praktische und theoretische Unterricht soll weiter zu Bild- und Kunsterlebnissen führen und Interesse für ästhetische Werte im privaten und gesellschaftlichen Leben wecken. Durch kunsthistorische Ausblicke sollen die Schüler zum Verständnis für die aktuellen Erscheinungen im Kunst- und Kulturleben erzogen werden.[102]

Während auf der Mittelstufe Textil-Werken für Mädchen und Holz- und Metall-Werken für Jungen in Frage kommen, können beide Geschlechter auf der Oberstufe ohne Einschränkung zwischen diesen Formen des Werkunterrichts wählen. Damit will man aktiv zur Gleichberechtigung der Geschlechter im Gesellschaftsleben beitragen. Auch die Jungen sollen die Möglichkeit haben, Kenntnisse über die Textilien und die Einrichtung einer Wohnung zu erlangen. Durch die Abschaffung der Begriffe: „Gossslöjd" und „flickslöjd" (Werken für Jungen und Werken für Mädchen) können in den Fächern Holz- und Metall-Werken und Textil-Werken also beide, sowohl die Jungen als auch die Mädchen, Unterricht in diesen Formen des Werkunterrichts erhalten. In der Regel wird jedoch von den Mädchen dem Textil-Werken und von den Jungen dem Holz- und Metall-Werken der Vorzug gegeben.[103]

Das Fach Hauswirtschaft soll die Schüler mit der Arbeit im Haushalt vertraut machen.[104] Falls die Generalschuldirektion so beschließt, kann es bereits im 6. Schuljahr in den Stundenplan aufgenommen werden. Im 7. Schuljahr ist das Fach jedoch für alle Schüler obligatorisch und vom 8. Schuljahr an ist es ein Zuwahlfach.[105]

Gymnastik ist ebenfalls für alle Schüler obligatorisch, um sie mit den Formen physischer Aktivität vertraut zu machen und ihr Aktivitätsbedürfnis zu befriedigen. Damit wird gleichzeitig ein Ausgleich für den immer mehr mechanisierten Zustand des Lebens geschaffen.

Im Fach Musik hat die freie Zuwahl eine beklagenswerte Konsequenz gezeigt. Von den Schülern des 7. Schuljahres haben als obligatorisches Wahlübungsfach 88 % aller Schüler Werken gewählt, während sich nur 12 % für Musik entschieden, obwohl beide Fächer mit 2 Wochenstunden im Stundenplan vertreten sind.

Die musische und ästhetische Bildung nimmt einen breiten Raum in der von der Schule organisierten Freizeitgestaltung ein, und hier erfreut sich gerade das Fach Musik einer relativ großen Beliebtheit.[106]

Bei einem Vortrag über eine mögliche Lehrplanrevision wurde vorgeschlagen, der ästhetisch-praktischen und der physischen Erziehung größeren Raum zu geben, weil sie die Grundlage für die verschiedensten Freizeitgestaltungen darstellt.

Musik und Werken sollten beides Pflichtfächer für alle Schüler im 7. Schuljahr sein, im 8. und 9. Schuljahr könnte ihnen dann die Zuwahlmöglichkeit nur eines ästhetischen Faches zugestanden werden. Die Anzahl der Wochenstunden für Musik, Werken und Gymnastik müßte erhöht werden.[107]

7. Der Spezialunterricht

Durch die Grundschulreform soll sowohl die äußere Organisation als auch die innere Arbeit so gestaltet werden, daß es möglich wird, die Voraussetzungen eines jeden einzelnen Schülers mit Hilfe der Schule wahrzunehmen sowie Studienwege und Arbeitsweisen zu finden, die seine persönliche Entwicklung fördern.[108]

Der Spezialunterricht stellt einen bedeutungsvollen Teil im Streben der Grundschule dar, gute Bedingungen für eine Schularbeit herzustellen, wenn es gilt, Schülern mit gewissen Behinderungen zu helfen. Spezialunterricht, so geht aus dem Schulgesetz (§§ 42–50) hervor, kann entweder in Spezialklassen oder gleichzeitig mit dem gewöhnlichen Unterricht in Form von besonderem Spezialunterricht vorkommen.

Im Schulgesetz sind die verschiedenen Typen der Spezialklassen genannt: Hilfsklassen, Hör-, Seh-, Cp-, Beobachtungsklassen und Lese- und Freiluftklassen oder Klassen für Schüler mit körperlichen Gebrechen (Herzfehler, Asthma) sowie Klassen für nicht schulreife Kinder. Auch andere Spezialklassen, z. B. für konzentrationsgestörte Kinder, können eingerichtet werden, sofern die Genehmigung durch die Generalschuldirektion erteilt wird.

Der besondere Spezialunterricht ist für Schüler mit leichteren intellektuellen Entwicklungsstörungen gedacht sowie für Schüler mit vorübergehenden Anpassungsschwierigkeiten und für Schüler mit Hör-, Seh- und Sprechschwierigkeiten oder mit Lese-, Schreib- und Rechenschwierigkeiten. Diese besondere Form des Spezialunterrichts kann als feste Einrichtung in sogenannten Kliniken[109] organisiert werden.

Durch die Integration seiner „Allgemeinen Gesichtspunkte", seines Aufbaus, seiner Ziele und seines Inhalts mit dem Lehrplan der Grundschule ist der Spezialunterricht eng an den übrigen Unterricht der Grundschule angeschlossen.[110]

Trotz verbesserter Methoden und trotz einer positiven Einstellung der Schule zum einzelnen Schüler kann man doch nicht vermeiden, daß die Forderungen in einer gewöhnlichen Klasse für gewisse Schüler eine Überforderung darstellen. Man riskiert durch eine solche Überbeanspruchung, daß sie eine Sonderstellung gegenüber anderen Kindern einnehmen. Um solchen Situationen auszuweichen, kann man diesen Schülern den oben angeführten Spezialunterricht, der ihren Bedürfnissen angepaßt ist, empfehlen.

Spezialunterricht, so steht im Lehrplan geschrieben, ist eine natürliche Hilfsmaßnahme, die die Schule den Schülern bietet, welche aus den verschiedensten Ursachen so starke Abweichungen in der Entwicklung und Reife aufweisen, daß sie nicht ohne Gefahr von Komplikationen in den gewöhnlichen Klassen unterrichtet werden können.[111]

Die Schule will auf der einen Seite helfen, einen harmonischen und arbeitswilligen Menschen zu schaffen, der mit Zuversicht den Forderungen der Gesellschaft entgegensehen kann. Andererseits fordert die Gesellschaft von der Schule, den Schüler so weit auszubilden, daß er eine Aufgabe in der Gesellschaft übernehmen kann, denn für nicht ausgebildete Menschen gibt es einen immer geringer werdenden Raum in einer hochindustrialisierten Gesellschaft.

---

[1] Läroplan för grundskolan, S. 37
[2] Vgl.: Prop. 1962:54, S. 183 f.
[3] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 15 ff.
[4] ebd., S. 13
[5] ebd., S. 37
[6] ebd., S. 44 ff.
[7] ebd., S. 39
[8] Vgl.: ebd., S. 46
[9] Vgl.: ebd., S. 49
[10] Vgl.: ebd., S. 49
[11] SOU 1961:30, S. 174
[12] Bromsjö, Birger: Samhällskunskap som skolämne, Stockholm 1965 (im folgenden: Bromsjö), S. 5
[13] Vgl.: ebd., S. 5
[14] Vgl.: ebd., S. 7
[15] Vgl.: Rodhe, Birgit m. m.: Pedagogiska utvecklingsblocket i Malmö, Nr. 20, Malmö 1965 (im folgenden: Rodhe, Nr. 20), S. 27
[16] Die zentrale Leitung des Schulwesens wird seit 1964 vom Kultusministerium und von zwei ihm nachgeordneten staatlichen Generaldirektionen, einer für das allgemeinbildende Schulwesen (Skolöverstyrelsen, dem SÖ) und einer für die Hochschulbildung (Universitetskanslersämbetet) dem UKÄ, ausgeübt.
Vgl.: Egidius, Henry: Pedagogisk orientering och Debatt, Nr. 3, Skolpsykologi, Lund 1964, S. 91 ff.
[17] An der Spitze des Schulwesens eines jeden Regierungsbezirks steht laut Schulgesetz von 1962 seit 1965 eine regionale staatliche Behörde, die Bezirksschulleitung (länsskolnämnden). Der Vorstand besteht aus 9 Mitgliedern, während dagegen die staatsangestellten Schulinspektoren der Bezirksschulleitung nicht deren Mitglieder, sondern deren Beamte sind. Vgl.: Egidius, S. 106
[18] Vgl.: Prop. 1962:54, S. 354 ff.
[19] Vgl.: ebd., S. 374
[20] Vgl.: SOU 1961:17: Hjälpmedel i skolarbetet, betänkande avgivet av 1957 års skolberedning V, Stockholm 1961 (im folgenden: SOU 1961:17), S. 125 ff.
[21] Vgl.: ebd., S. 101
[22] Läroplan för grundskolan, S. 164

[23] ebd., S. 99
[24] Vgl.: Håkansson, Nils: AV i Skolan, Stockholm 1964 (im folgenden: Håkansson), S. 12
[25] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 102
[26] Nach schriftlicher Auskunft vom Sveriges Radio vom 18. 3. 1966 werden 1450 einmalige Schulfunksendungen und 220 dreimalige Schulfernsehsendungen im Jahr 1966/67 ausgestrahlt.
[27] Nach Unterrichtsrat Svensson in einem Vortrag im Frühjahr 1966 an der Lehrerhochschule in Malmö.
[28] Vgl.: Håkansson, S. 17 ff.
[29] Vgl.: Majault, S. 91
[30] Charakteristische Merkmale dieser Methode:
So wie der Name "audio-lingual" angibt, sind das Ohr und die Zunge die wichtigsten Organe bei der Sprachaneignung.
1. Der Lehrer läßt die Schüler eine längere Zeit die fremde Sprache hören und sprechen, ehe er damit beginnt, sie lesen und schreiben zu lassen.
2. Im Grammatikunterricht übt der Lehrer während des ersten oder der ersten Jahre ständig die wichtigsten Strukturen der Sprache in Mustern.
3. In verschiedenen Übungsformen versucht er, sich und die Schüler in eine Situation zu versetzen, die soweit wie möglich einer natürlichen Situation gleicht. (Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 197)
[31] Vgl.: SOU 1963:22: Kraven på gymnasiet av Urban Dahllöf, Stockholm 1963 (im folgenden: SOU 1963:22), S. 337
[32] Vgl.: ebd., S. 169 ff.
[33] Läroplan för grundskolan, S. 194
[34] ebd., S. 197
[35] ebd., S. 194
[36] ebd., S. 190
[37] Vgl.: Karl Kärre: Ett par randanmärkningar till de språkmetodiska frågorna. In: Aktuellt från skolöverstyrelsen 1954:30, S. 408–410; vgl. auch Thorén, Birger: Mål, Medel och Metoder vid skolans språkundervisning, Lund 1957 (im folgenden: Thorén), S. 76
[38] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 197
[39] Vgl.: Unveröffentlichte Untersuchung der Pädagog. psycholog. Institution der Lehrerhochschule in Malmö: Übersicht über die Hauptmomente im Deutschunterricht für das 7. Schuljahr, S. 25 f.
[40] Vgl.: Thorén, S. 5
[41] Zit. in: Yrgård, Erik: SYL-serien, Att undervisa i tyska, Lund 1961, S.5
[42] Vgl.: "Skolvärlden", Methodik-Beilage, S. 3, 9/1964
[43] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 194
[44] Vgl.: Ekholm-Erb, Bertil: Mein deutsches ABC, Malmö 1965 (im folgenden: Mein deutsches ABC), S. 3
[45] ebd., S. 3
[46] ebd., S. 3
[47] ebd., S. 80
[48] Unterrichtsprotokoll vom 16. 3. 1966
[49] Der größere Kurs in Deutsch hat 5 Wochenstunden und der kleinere Kurs hat 3 Wochenstunden.
[50] Ekholm-Erb, Bertil: Übungsbuch A, Mein deutsches ABC, Malmö 1964
[51] Vgl.: Thorén, S. 75
[52] Tjänstemännens Centralorganisation: Grundskolan, Planen och verklighet, 6. November 1965, Stockholm 1965, S. 2
[53] Thorén, S. 12
[54] Läroplan för grundskolan, S. 210
[55] SOU 1961: 30, S. 177
[56] ebd., S. 177
[57] Vgl.: Bromsjö, S. 249
[58] Vgl.: ebd., S. 251
[59] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 210
[60] Vgl.: ebd., S. 241
[61] Holm, Henry: Läroböckernas betydelse, in "Folkskolan", Nr. 1/1963, årgång 17, S. 5
[62] Bromsjö, S. 100 f.
[63] Vgl.: Husén, Lennart: Detta är ett samhällsproblem, in "Skolvärlden", Methodik-Beilage, S. 3, 30/1965
[64] Vgl.: Larsson, K. G. Mer levande samhällskunskap, in "Skolvärlden", Nr. 30/1965, S. 5

[65] Näslunds Samhällskunskap 2 ist eine Form der Behandlung des Abschnittes über die Gemeinde. Eine Variation zu diesem Lehrbuch stellt Huséns Lehrbuch, Samhällskunskap för grundskolan dar. In diesem Lehrbuch wird die Funktion der Gemeinde an einem „Fall", hier: Bau einer neuen Schule, aufgerollt und erst im Anschluß daran werden strukturelle Fragen behandelt.
[66] Mit diesem Jahr beginnt die moderne kommunale Selbstverwaltung.
[67] Vgl.: Hellmin, S. O. Arbetslektioner i samhällskunskap, årskurs 8, Stockholm 1965, S. 25 ff.
[68] Vgl.: S. 36 f. dieser Arbeit
[69] Vgl.: Bromsjö, S. 57
[70] Unterrichtsprotokoll vom 28. 3. 1966
[71] Wahl in Finnland vom 20. bis 21. 3. 1966
[72] Wahl in England am 31. 3. 1966
[73] Ist die Bezeichnung für die Regierungschefs in den skandinavischen Ländern
[74] Hellmin, S. O.: Studieplan för grundskolans högstadium, samhällskunskap, Stockholm 1960, S. 21
[75] ebd., S. 21
[76] ebd., S. 24 f.
[77] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 215
[78] Gebräuchlicher Terminus in der Literatur über eine Revision des Lehrplans
[79] Vgl.: S. 45 dieser Arbeit
[80] Vgl.: Wikström, Lars: Fysiklaborationer i samband med individualiserad undervisning, "Skolvärlden" Methodik-Beilage, Nr. 27/1965, S. 3
[81] Vgl.: Nilheden, Göte: Nya strömningar inom grundskolans fysikundervisning, in "Skolvärlden", Methodik-Beilage, Nr. 18/1964, S. 2
[82] Vgl.: Wikström, Lars: Methodik-Beilage, Nr. 27/1965, S. 3
[83] Läroplan för grundskolan, S. 289
Im weiteren Verlauf folgen detaillierte Angaben
[84] Vgl.: ebd., S. 291
[85] Vgl.: ebd., S. 290 ff.
[86] Vgl.: ebd., S. 290
[87] Vgl.: S. 110
[88] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 289
[89] Vgl.: ebd., S. 292
[90] Vgl.: Johanson, Elvy: Kursplaneundersökningar i fysik och kemi, Stockholm 1961, S. 261 f.
[91] Läroplan för grundskolan, S. 292
[92] Beskow, Göran: Studieplan i fysik, årskurs 7 bis 9, Stockholm 1963
[93] Vgl.: Undervisningsplan 1955, S. 120 ff, und Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan, Kungl. Skolöverstyrelsen, skriftserie 16, utgiven av SÖ, Stockholm 1955, S. 137 ff. Z. Z. wird im Versuchsstadium mit PSSC (Physical Science Study Committee) gearbeitet
[94] Vgl.: Nilheden, Göte: Nya strömningar inom grundskolans fysikundervisning, "Skolvärlden", Methodik-Beilage, Nr. 18/1964, S. 2
[95] Vgl.: Larsson, Nils: AV-Hjälpmedel i fysik, in "Skolvärlden", Methodik-Beilage, Nr. 27/1965, S. 4
[96] Vgl.: Asplund, Hans: Undervisning i laborativa ämnen in "Skolvärlden", Methodik-Beilage, Nr. 18/1964, S. 7
[97] Vgl.: S. 41 dieser Arbeit
[98] Unterrichtsprotokoll vom 30. 3. 1966
[99] Original-Exemplar, S. 145 dieser Arbeit
[100] Unterrichtsprotokoll vom 2. 4. 1966
[101] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 295
[102] Vgl.: ebd., S. 307
[103] Vgl.: ebd., S. 321 und S. 329
[104] Vgl.: ebd., S. 335
[105] Vgl.: ebd., S. 335
[106] Mündliche Mitteilung von Henry Egidius, Lehrerhochschule Malmö
[107] Cullert, Bengt: Vortrag in der Generaldirektion vom 2. 2. 1966, S. 25, Konfidentiell PM vom 19. 1. 1966 (unveröffentlicht) und vgl.: O. V. Ecklesiastikministern och utbildningsexpansionen, in "Skolvärlden" Nr. 5/1965, S. 145
[108] Vgl.: Läroplan för grundskolan, S. 62
[109] 2 bis 4 Kinder werden mit besonderen pädagogischen Methoden unterrichtet
[110] Vgl.: ebd., S. 65 ff.
[111] Vgl.: ebd., S. 62

IV. DIE GRUNDSCHULE UND DIE AUFBAUENDE GYMNASIALE SCHULFORM

1. *Kompetenzwert der Grundschulbildung*

Mit der Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre berührt die Grundschule Gebiete, die früher anderen Schulen vorbehalten waren. Die Grundschule ist eine Schule für alle, während die anschließenden Schulformen jeweils nur für einen bestimmten Teil der Schüler in Frage kommen.[1] Durch die Grundschule wurde das sogenannte Parallelschulsystem ersetzt, das auf der einen Seite die Volksschule und auf der anderen Seite eine Reihe von Realschulen und die Mädchenschule hatte.[2] Sollen die Zielsetzungen für die neue Schule einen fruchtbaren Boden finden, so darf ihre Arbeit nicht durch Aufnahmebestimmungen der aufbauenden Schulformen bestimmt werden. Der Schulausschuß kommt in seinem Gutachten[3] zu der Auffassung, daß kein Zweifel darüber bestehen kann, soll die obligatorische Schule ihrer erziehenden und bildenden Aufgabe gerecht werden können, so muß diese „examensfrei"[4] sein, und alle aufbauenden Schulformen müssen sich in ihrer Arbeit nach der „Grund"-Schule richten. In zunehmendem Grad werden die Schüler der Grundschule über die kommende mehr definitive Berufswahl und deren Bedeutung informiert, denn mit Beendigung der Grundschule werden die Schüler mehr oder weniger definitiv vor die Frage einer Weiterausbildung gestellt, und kein Schüler kann dieser Forderung, einen weiterführenden Weg nach der Grundschule zu wählen, ausweichen.[5]

Folgende Möglichkeiten bieten sich dem Schüler der Grundschule nach beendigter Schulpflicht an:[6]

1. er geht von der Grundschule direkt ins Erwerbsleben über;
2. er beginnt ein Praktikum;
3. er beginnt als Schüler oder Anwärter in der Privatindustrie oder in der staatlichen und kommunalen Verwaltung;
4. er beginnt als Lehrling in einem Handwerk (Optiker, Uhrmacher, Photograph und Friseur);
5. er beginnt eine Fachausbildung anderer Art, z. B. er bewirbt sich an einer technischen Schule, einem Institut, einer Handelsschule oder einer Schule für künstlerisches Handwerk usw.;
6. er setzt seinen Schulweg in der Berufsschule fort;
7. er setzt seinen Schulweg in der Fachschule oder im Gymnasium fort.

Um ein konkreteres Bild über die Möglichkeiten einer Anstellung oder weiterführenden Ausbildung zu geben, ist dem Gutachten über die Grundschule eine Aufstellung beigefügt[7], in der eine Anzahl von Berufen aufgeführt ist, zu denen die einzelnen Linien hinführen. Wenn hier auch geeignete theoretische und praktische Linien vorgeschlagen

sind, so gilt generell natürlich, daß die Schüler nach Neigung oder Eignung ihren Studienweg wählen sollen. Durch diese Aufstellung wird auch nicht gesagt, daß die Schüler eine „falsche" Wahl treffen können. Für die meisten Berufe ist die Wahl der Linien von untergeordneter Bedeutung.

Doch für die Schüler, die von Anfang an auf einen Beruf hinzielen, der eine umfassendere Schulausbildung erfordert, ist es natürlich wichtiger als für die praktische Richtung, den „richtigen" Studienweg zu wählen, da z. B. eine zweijährige Fachschule spezieller auf bestimmte Berufssektoren ausgerichtet ist, als es die Grundschule sein kann.

2. *Aufnahme in das gymnasiale Schulsystem*

Die Aufnahme ins Gymnasium und in die Fachschule, und soweit wie möglich in die Berufsschule, soll auf gemeinsamer Basis geschehen. Für die Aufnahme ins Gymnasium wird gefordert, daß die Schüler bestimmte Fächer laut Lehrplan für die Grundschule gewählt haben. Die Auswahl der Aufnahmesuchenden basiert für die künftige gymnasiale Schulform auf dem Mittelwert des Zeugnisses, womit alle Fächer gleiches Gewicht bekommen. Nach Auffassung der Schulreformer ist in der gegenwärtigen Lage eine formelle zeugnismäßige Zulassungsgrenze nicht mehr motiviert.[8] Da heute aber eine weit über die Zahl der zur Verfügung stehenden Plätze hinausgehende Anzahl von Schülern formell die Berechtigung zur Aufnahme ins Gymnasium oder die Fachschule erlangen, werden die Schüler mit Hilfe eines Punktsystems ausgewählt. Zur Aufnahme in ökonomische oder technische Lehrgänge wird kein Praktikum gefordert, deswegen ist in deren Lehrprogramm eine gewisse praktische Tätigkeit aufgenommen worden.[9]

Der Beschluß, allen Schülern den Übergang in einen ihrer Linie entsprechenden Zweig des gymnasialen Schulsystems zu ermöglichen, ist der Ausdruck für die Gesamtsicht, die der Gymnasienausschuß zur Grundlage seines Gutachtens gemacht hat. Schon mit dem Start des neuen Gymnasiums im Herbst 1966 sollten die Aufnahmebestimmungen nach diesem Prinzip für die Fachschule und das Gymnasium gestaltet werden. Daß alle Fächer der Grundschule eine gleiche Bewertung erfahren, beruht auf Untersuchungen, die zeigten, daß die Notensumme oder das Notenmittel in der Regel die beste Prognose für den weiteren erfolgreichen Schulbesuch zulassen.[10] Für die Aufnahme ins Gymnasium zählen jedoch nicht die praktischen Fächer. Der Ermittlung des Notendurchschnittes liegen die Noten der Linien 9g, h, t, m und s zugrunde.[11] Von allen Schülern werden in diesen Linien Noten in den Fächern: Schwedisch, Mathematik, Religion (mit Ausnahme derer, die von diesem Fach befreit sind, wobei die Note in diesem Fach von dem Notendurchschnitt ersetzt wird[12]), Gemeinschaftskunde, Geschichte, Geographie, Biologie, Chemie und Englisch (besonderer Kurs) gefordert.

Für die humanistisch-gesellschaftswissenschaftliche oder ökonomische Studienrichtung werden gefordert:[13]

entweder
a) Mathematik, besonderer Kurs, und Deutsch oder Französisch (3jähriger Lehrgang)[14]
oder
b) Mathematik, besonderer Kurs, und Deutsch oder Französisch (2jähriger Lehrgang oder kleinerer Kurs) mit einer Note über 3
oder
c) Mathematik, allgemeiner Kurs, und Deutsch oder Französisch (3jähriger Lehrgang) mit einer Durchschnittsnote über 3 in Englisch und Deutsch oder Französisch.[15]

Für die naturwissenschaftliche oder technische Studienrichtung werden gefordert:
entweder
a) Mathematik, besonderer Kurs, und Physik und Deutsch oder Französisch (3jähriger Lehrgang)[16]
oder
b) Mathematik (besonderer Kurs) und Physik und Deutsch oder Französisch (2jähriger Lehrgang – großer Kurs – oder 3jähriger Lehrgang – kleinerer Kurs –) mit einer Note über 3
oder
c) Mathematik (besonderer Kurs) und Physik mit einer Durchschnittsnote über 3 in Mathematik, Physik und Chemie. (Bei dieser Kombination braucht die Forderung der 2. Fremdsprache nicht erfüllt zu sein.)[17]

Was man an formellen zeugnismäßigen Berechtigungseinschränkungen vermissen könnte, lassen diese eigentlich schon seit langem in der schwedischen Schulpraxis vermissen, denn die Zahl der Aufnahmesuchenden übersteigt die Zahl der zugänglichen Plätze wesentlich.[18] Aber auch prinzipielle Überlegungen haben eine Rolle gespielt. Es wäre ein ungleiches Verhältnis, wenn eine gymnasiale Schulform durch Sonderbestimmungen gegen die anderen ausgespielt würde. Die Wahl der weiterführenden Ausbildungswege soll auf der Studien- und Berufsorientierung in der Grundschule basieren, wobei das Zeugnis selbstverständlich einer der Faktoren ist, die eine Auslese bewirken. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann man über diese Frage mangels praktischer Erfahrungen noch keine Auskunft geben, da der Lehrplan des neuen Gymnasiums erst mit dem Schuljahr 1966/67 in Kraft trat. Die Studien- und Berufsorientierung wird, das kann man schon heute sagen, auch in Zukunft von größter Bedeutung sein.[19]

3. Das integrierte gymnasiale Schulsystem

Im Anschluß an die Einführung der Grundschule ist das schwedische Schulwesen nunmehr im Begriff, in die Schlußphase seiner größten organisatorischen Reform einzutreten. Diese Reform fordert mit unwiderstehlicher Kraft eine Ausweitung und Umgestaltung der Schulformen, die auf die Grundschule aufbauen. Aus vielen Gesichtspunkten ist die nun beginnende Reformwoge vielleicht noch bemerkenswerter und in ihren Konsequenzen noch umfassender als die Grundschulreform, die nur in einer Zusammenschau mit der nun beginnenden Reform verstanden werden kann, denn die Grundschule allein würde nur ein Fragment darstellen.[20] Zum Verständnis sollen daher in diesem Zusammenhang einige Grundzüge der gymnasialen Schulreformen dargestellt werden.

Laut Reichstagsbeschluß vom Dezember 1964[21] über die Gymnasienreform soll in der Schulplanung danach gestrebt werden, die Mehrzahl der Studienwege innerhalb des Gymnasiums, der Fachschule und auf längere Sicht auch der Berufsschule an allen Orten anzubieten, wo eine gymnasiale Ausbildung angeordnet ist. Für die einzelnen Orte ist eine lokalmäßige, sogenannte horizontale Zusammenlegung der gymnasialen Schulen angeordnet.[22]

„Es ist von großer Wichtigkeit, das Gymnasium, die Fachschule und Berufsschule schon von Anfang an so zu gestalten, daß sie zusammen ein flexibles und anpassungsfähiges Schulsystem bilden",[23] so konstatiert der Gymnasium-Ausschuß in seinem Gutachten.

Was sich in der schwedischen Schulreform auf der gymnasialen Stufe abzeichnet, ist nicht etwa ein Parallelschulsystem auf der gymnasialen Altersstufe, sondern vielmehr eine „Jugendschule"[24], die eine Vielzahl der verschiedensten Studienwege und -richtungen bietet. Diese sind an das Interesse und die Möglichkeiten der unterschiedlichen Schülertypen angepaßt und nicht durch „organisatorische Barrieren"[25] differenziert. Das sollte man als Grundprinzip des gymnasialen Schulsystems im Auge behalten, auch wenn der heutige Ausgangspunkt für das Gymnasium, für die Fachschule und für die Berufsschule jeweils noch eine besondere Schulform darstellt. Ohne näher auf mögliche Veränderungen in naher Zukunft einzugehen, hält der Ausschuß es doch für wahrscheinlich, daß die besondere Berufsausbildung in Zukunft oft die Form von aufbauenden Kursen auf einer breiten doch zielgerichteten Grundausbildung nicht nur in der Grundschule, sondern in großem Umfang auch innerhalb der gymnasialen Schulformen erhalten wird.[26]

4. Quantitative Entwicklung und schulorganisatorische Tendenzen

Es ist nicht übertrieben, wenn man die Entwicklung im schwedischen Schulwesen als sehr stürmisch bezeichnet.

Im Jahre 1940 waren es in Schweden nur ca. 10 % der 16- bis 18jährigen, die eine weiterführende Schule besuchten. Zu Beginn der 60iger Jahre war der Anteil auf 34 % gestiegen, und heute sind es ca. 45 % aller Schüler eines Jahrganges. Für 1970 rechnet der schwedische Kultusminister Ragnar Edenman, daß trotz des Lehrermangels 60 bis 70 % der Jugendlichen eines Jahrganges zu den Gymnasien und Fachschulen drängen werden. Der Ausschuß hatte nur 50 % berechnet.[27]

Bereits heute geht über ein Viertel der jeweiligen Jahrgänge in das Gymnasium. Dieser Anteil wird sich bis 1970 auf mindestens 30 % erhöhen.

Eine weitere Tendenz zu einem breiteren gemeinsamen Grund in der Ausbildung auf der gymnasialen Stufe, die spätere und geringere Spezialisierung, läßt sich an der bisherigen Entwicklung der Grundschuloberstufe ablesen.[28] Diese Entwicklung wird sich auch auf der gymnasialen Stufe fortsetzen. Das technische Gymnasium von 1966/67 bot 25 Spezialisierungsmöglichkeiten an. Im neuen Gymnasium sind dagegen im 2. Jahr 4 und im 3. Jahr 6 Spezialisierungsmöglichkeiten vorgesehen. Auch die Fachschule ist bedeutend weniger spezialisiert als die Schulformen, die sie ersetzt.[29]

Das zukünftige gymnasiale Schulsystem wird, da auch hier wie in der Grundschule das Prinzip der freien Zuwahl gilt, flexibel und selbstregulierend sein und sich so den gesellschaftlichen Veränderungen anpassen können. Es wird wie die Oberstufe der Grundschule seine Gestaltung entsprechend der Wahl von Ausbildungswegen durch die Eltern und Schüler erhalten.[30]

Da die oben ausgeführten Aufnahmebestimmungen für alle Schulformen gleich sind, hat die Richtungswahl auf der Oberstufe der Grundschule keinen „definitiven Charakter"[31]. In Konsequenz hierzu wird es in den künftigen gymnasialen Schulformen die Möglichkeit geben, von einer Schulform zur anderen überzugehen, um so Zugang zu einer höheren Ausbildung zu erhalten. Durch die Möglichkeit, nach Abschluß der Fachschule in das 2. Schuljahr des Gymnasiums überzugehen, wurde der Weg für akademische Studien auch für die Schüler der Fachschule geöffnet. Ein Ziel der Reform ist es, solche Wege zu öffnen und zu erweitern. Das Streben in der schwedischen Schulreform geht also dahin, die heutigen Grenzen zu eliminieren oder zumindest die vorhandenen Grenzen zwischen verschiedenen parallelen Schulformen aufzuweichen. Die Ausbildung im Gymnasium und in der Fachschule richtet sich auf einige wenige große Interessengebiete, nämlich teils auf weiterführende Studien und teils auf einige breite Abnehmersektoren in der Wirtschaft und Verwaltung.

Über die Berufsschulausbildung wurde zu Beginn des Jahres 1966 dem schwedischen Reichstag vom Ausschuß für die Berufsschule ein Prinzipgutachten mit über 400 Seiten vorgelegt.[32] Darin werden zur Reform der Berufsschulausbildung eine Reihe von Vorschlägen unterbreitet, die eine Integrierung der Berufsschule mit dem gymnasialen Schulsystem vorsehen. Die Berufsschule soll im Prinzip die gleichen Schüler wie die Fachschule und das Gymnasium haben. Eine zusammenführende Planung von Gymnasium, Fachschule und Berufsschule soll die Voraussetzung für eine gemeinsame Ausnutzung der Schulräume schaffen. Weiter soll damit eine pädagogische Integration über das ganze gymnasiale Studium möglich werden. Die Schüler sollen Zugang zu gleich guten Lehrern in einem

bestimmten Fach haben, und zwar unabhängig von ihren Ausbildungswegen. Gleichzeitig, so hofft man, werden gewisse Voraussetzungen für einen gemeinsamen Unterricht, wenn auch in begrenztem Rahmen, geschaffen.[33]

Als grundlegendes schulorganisatorisches Problem in den meisten europäischen Ländern in den letzten Jahrzehnten galt es, eine Schulorganisation zu schaffen, die den Dualismus zwischen der Primärschule und der Sekundärschule milderte oder ganz und gar aufhob.[34] Lange wurde dieses Problem als eine Frage der Demokratisierung des Universitätswesens betrachtet. Zu Beginn der 50er Jahre rückte die Frage nach einer Schulorganisation, die so lange wie möglich allen Jugendlichen gerecht wird, in den Mittelpunkt und wurde als zentrales Problem angesehen.

Der Ruf der Gesellschaft in den hochindustrialisierten Ländern nach qualifizierten Arbeitskräften und die Notwendigkeit einer allgemeinen Schulung haben es zum Ziel der Schulpolitik werden lassen, eine Schule zu schaffen, die einen jeden Schüler zu seinem optimalen Leistungsvermögen führen kann.[35] Lionel Elvin formulierte es auf einer OECD-Konferenz zugespitzt auf folgende Weise: „The aim is now to give everybody as much education as he can stand."[36]

Anstelle einer Auswahl und einem Aussortieren hat sich die Problemstellung der Schule dahingehend verschoben, daß sie heute versuchen muß, Schüler, die eine höhere Ausbildung haben möchten, auf die für sie passenden Ausbildungswege zu verteilen. In einer OECD-Prognose („Third Survey"), in der man versuchte, die Zunahme der Abiturientenzahl für die Jahre von 1959 bis 1970 vorauszusagen, wird folgende prozentuale Steigerung angegeben:[37]

Norwegen	165
Frankreich	154
Jugoslawien	148
Schweden	138
Dänemark	124
Italien	110
Belgien	100
Westdeutschland	4

Mit dem Reichstagsbeschluß über die 9jährige obligatorische Grundschule war der erste Schritt zu einer radikalen Reformwelle im schwedischen Bildungswesen getan. Sicher wird die Durchführung der neuen Schule das Interesse für eine weiterführende Ausbildung auf gymnasialem Niveau steigern. Das bisherige Gymnasium war im wesentlichen mit Rücksicht auf die Realschule gestaltet. Die Zielsetzungen der Grundschule weichen jedoch in ihren wesentlichsten Teilen von den Zielsetzungen der Realschule ab. Heute bekommt aber das Gymnasium seine Schüler von der Grundschule, was die Umgestaltung des Gym-

nasiums notwendig machte. In der zukünftigen Schule werden im weitesten Sinne die studientechnischen Fertigkeiten eine dominierende Rolle spielen, weil die Schularbeit sich in einer lebenslangen Studienarbeit fortsetzt. Die wichtigsten Gründe für eine Umgestaltung des Gymnasiums faßt der Ausschuß wie folgt zusammen:[38]

„1. Einführung der 9jährigen obligatorischen Schule, der Grundschule.

2. Die starke und immer mehr accelerierende quantitative Entwicklung des Gymnasiums seit Beginn der 50er Jahre.

3. Die qualitativen Probleme, d. h. die Notwendigkeit, Ziel und Inhalt der Ausbildung zu überschauen.

4. Die äußeren organisatorischen Probleme, die natürlich eng mit der quantitativen Entwicklung des Gymnasiums zusammenhängen."

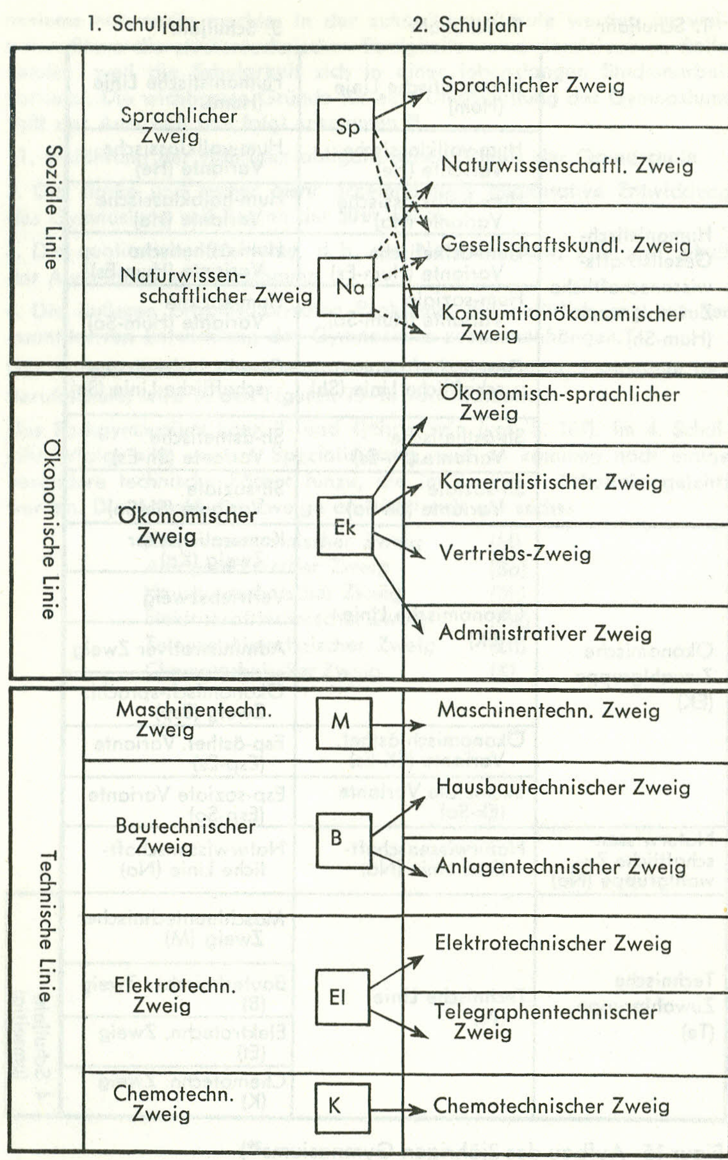
Der Aufbau dieser gymnasialen Schulform (Gymnasium, Fachschule und Berufsschule) wird in den Figuren 15–18 veranschaulicht.

Das Fachgymnasium kann 3- und 4jährig sein (vgl. S. 107). Im 4. Schuljahr erfolgt eine weitere Spezialisierung, und so kommen noch einige besondere technische Fächer hinzu, die im 3. und 4. Schuljahr gelehrt werden. Die Anzahl der Zweige erweitert sich auf sechs:

Maschinentechnischer Zweig	(M)
Anlagetechnischer Zweig	(Ba)
Hausbautechnischer Zweig	(Bh)
Elektrokrafttechnischer Zweig	(Elk)
Telegraphietechnischer Zweig	(Elt)
Chemotechnischer Zweig	(K)

1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	
Humanistisch-Gesellschafts-wissenschaftliche Zuwahlgruppe (Hum-Sh)	Humanistische Linie (Hum)	Humanistische Linie (Hum)	
	Hum-vollklassische Variante (He)	Hum-vollklassische Variante (He)	
	Hum-halbklassische Variante (Ha)	Hum-halbklassische Variante (Ha)	
	Hum-ästhetische Variante (Hum-Es)	Hum-ästhetische Variante (Hum-Es)	
	Hum-soziale Variante (Hum-So)	Hum-soziale Variante (Hum-So)	
	Gesellschaftswissen-schaftliche Linie (Sh)	Gesellschaftswissen-schaftliche Linie (Sh)	
	Sh-ästhetische Variante (Sh-Es)	Sh-ästhetische Variante (Sh-Es)	
	Sh-soziale Variante (Sh-So)	Sh-soziale Variante (Sh-So)	
Ökonomische Zuwahlgruppe (EK)	Ökonomische Linie (EK)	Kameralistischer Zweig (Ka)	
		Vertriebszweig	
		Administrativer Zweig	
		Ökonomisch-sprachl. Zweig (Esp)	
	Ökonomisch-ästhet. Variante (EK-Es)	Esp-ästhet. Variante (Esp-Es)	
	Ek-soziale Variante (Ek-So)	Esp-soziale Variante (Esp-So)	
Naturwissen-schaftliche Zu-wahlgruppe (Na)	Naturwissenschaft-liche Linie (Na)	Naturwissenschaft-liche Linie (Na)	
Technische Zuwahlgruppe (Te)	Technische Linie (Te)	Maschinentechnischer Zweig (M)	4. Schuljahr (umseitig)
		Bautechnischer Zweig (B)	
		Elektrotechn. Zweig (El)	
		Chemotechn. Zweig (K)	

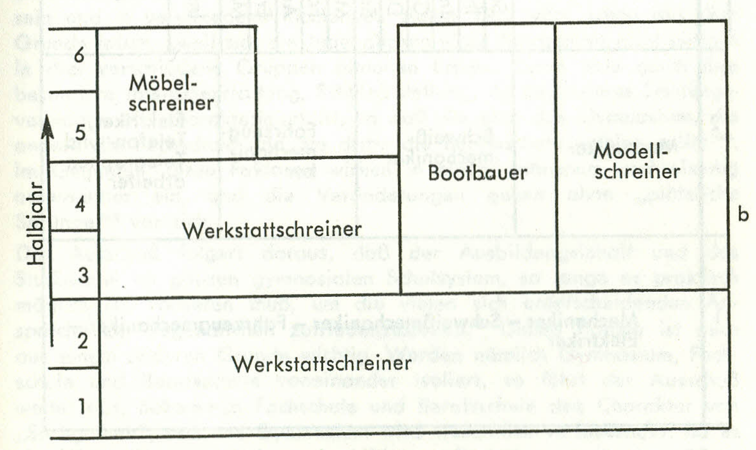
Figur 15. Aufbau des 3jährigen Gymnasiums[39])



Figur 16. Aufbau der zweijährigen Fachschule[40])

Halbjahr
4
3
2
1
Bauholz-arbeiter
Beton-arbeiter
Maurer
Industrie- u. Autolackierer
Maler
a
Bauholzarbeiter, Betonarbeiter, Maurer
Bauholzarbeiter, Betonarbeiter, Maurer, Maler

Figur 17. Bautechnische Linie der Berufsschule



Holztechnische Linie der Berufsschule

6
Werkzeugmacher
Feinmechaniker
Versch. Maschinenarbeiten
Schlosser
techn. Programmierer
Programmierer
Versorgungspersonal
Industrieelektriker
Instrumentenmechaniker
Steuer- u. Regelmechaniker
Radio- u. Fernsehmechaniker
Radarmechaniker
Telefonmechaniker

5

4

3
Werkstatt-mechaniker
Schweißmechaniker
Installateure
Industrieblechzubereiter
Grobblechzubereiter
Dünnblechzubereiter
Schweißer
Maschinenschlosser
Fahrzeugschlosser
Autoelektriker
Ersatzteilpersonal
Motorenschlosser
Installationselektriker
Telefon- und Telegraphen-mechaniker
C

2
Mechaniker
Schweiß-mechaniker
Fahrzeug-mechaniker
Elektriker, Telefon- und Telegraphen-arbeiter

1
Mechaniker – Schweißmechaniker – Fahrzeugmechaniker – Elektriker

Figur 18. Maschinen- und Elektrotechnische Linie der Berufsschule

Die Hauptstrukturen des gymnasialen Schulsystems lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:[43]

1. Das Schulsystem auf der gymnasialen Altersstufe soll alle Studienwege, die eine relativ theoretische Ausbildung erfordern und Studienwege, die praktisch berufsbildend sind, umfassen.
2. Die theoretisch gymnasiale Ausbildung soll teils vom Gymnasium, teils von der Fachschule und die mehr praktische Ausbildung von der Berufsschule wahrgenommen werden.
3. Die 3 Schulformen dürfen nicht voneinander isoliert werden, sondern sollen so gestaltet sein, daß sie zusammen eine Einheit mit guten Übergangsmöglichkeiten bilden.
4. Die Schüler von der Fachschule sollen also Möglichkeiten haben, zum Gymnasium überzugehen und umgekehrt.
5. Das neue Gymnasium soll eine Organisation mit sowohl allgemeinen als auch fachgymnasialen Lehrgängen sein.
6. Die fachgymnasialen Lehrgänge sollen so aufgebaut sein, daß auch sie eine Berechtigung zu höheren Studien geben.
7. Die einzelnen gymnasialen Schulen sollen zu einer Einheit zusammengefügt werden, so daß an jedem Ort, an dem eine gymnasiale Ausbildung angeordnet ist, sowohl eine vollständige allgemeine als auch eine vollständige oder auf jeden Fall aufbauende fachgymnasiale Ausbildung erfolgen kann.
8. Die regionale Planung der Gymnasien und Fachschulen muß einheitlich sein. Fachschulen sollen nur im Ausnahmefall außerhalb eines Gymnasienortes aufgebaut werden.
9. Innerhalb eines Ortes ist in der Regel eine einheitliche Organisation von Gymnasium, Fachschule und Berufsschule durchzuführen. Gymnasium und Fachschule sollen in erster Linie eine lokalmäßige und organisatorische Einheit bilden und nicht die gymnasiale Schulform und die Grundschule, wie es an verschiedenen Orten während der Versuchsperiode versucht worden ist.

Wie bereits gesagt, sollen die 3 Schulformen nicht ohne Beziehung zueinander gestaltet werden. Sie sollen also nicht voneinander isoliert sein und in verschiedene Richtungen zielen. Das wäre schon aus dem Grunde falsch, „weil sich die Jugendlichen eines Jahrganges nicht einfach in drei verschiedene Gruppen einteilen lassen, deren jede durch ihre besondere Interessenrichtung, Schuleinstellung, ihr besonderes Leistungsvermögen etc. charakterisiert ist, so daß die eine das Gymnasium, die andere die Fachschule und die dritte die Berufsschule wählen sollte"[44]. Im Gegenteil, diese Faktoren wirken in einem Jahrgang wechselseitig aufeinander ein, und die Veränderungen gehen ohne „plötzliche Sprünge"[45] vor sich.

Der Ausschuß folgert daraus, daß der Ausbildungsinhalt und das Studienziel im ganzen gymnasialen Schulsystem, so lange es praktisch möglich ist, variieren muß, um die vielen sich unterscheidenden Ansprüche der Jugendlichen zufriedenzustellen.[46] Dieses Prinzip ist auch aus einem anderen Grunde wichtig. Werden nämlich Gymnasium, Fachschule und Berufsschule voneinander isoliert, so führt der Ausschuß weiter aus, bekommen Fachschule und Berufsschule den Charakter von „Sackgassen", und das Gymnasium wird wesentlich verlockender, da es die Wege für eine höhere Ausbildung offenhält und damit größere

Aussichten auf aus sozialen und finanziellen Gründen erstrebenswerte Berufe zu versprechen scheint. Die Wirkung hiervon zeigt sich bereits bei der Wahl in der Grundschule, wo die theoretischen Linien sich einer weit größeren Attraktivität als die praktischen Wege erfreuen, die sich mit einer sogenannten „negativen Auswahl" zufriedengeben müssen. In der nächsten Phase würden sicher Fachschule und Berufsschule von einer solchen negativen Auswahl betroffen werden. Eine wichtige Maßnahme, eine solche negative Auswirkung auf die Fach- und die Berufsschule zu vermeiden, sieht der Ausschuß darin, gute Möglichkeiten auch für diese Jugendlichen zu schaffen, zu einem späteren Zeitpunkt die Berechtigung des Schlußzeugnisses[47] eines Gymnasiums zu erreichen. Eine mindestens ebenso große Bedeutung für die Möglichkeit ergänzender Studien und das Erlangen der Berechtigung des Schlußzeugnisses fällt einer gut ausgebauten Erwachsenenbildung zu.

[1] Vgl.: SOU 1961:30, S. 320
[2] Vgl.: Orring, Jonas: Grundskolan och fackskolor, Stockholm 1961 (im folgenden: Orring, Grundskolan . . .), S. 7
[3] Gutachten: SOU 1961:30
[4] Vgl.: SOU 1961:30, S. 287
[5] Vgl.: Orring, Grundskolan . . . , S. 78
[6] Vgl.: SÖ: Att välja utbildningsväg, Stockholm 1966
[7] SOU 1961:30, Beilage III, S. 857 ff.
[8] Vgl.: Dahllöf, U.: Gymnasiereformen, Stockholm 1963, S. 107
[9] Vgl.: ebd., S. 107
[10] Vgl.: ebd., S. 109
[11] Vgl.: SOU 1963:42: Ett nytt gymnasium, 1960 års gymnasieutredning, Stockholm 1963 (im folgenden: SOU 1963:42), S. 557

[12] Vgl.: ebd., S. 561
[13] Vgl.: SÖ: Att välja till årskurs 9, Stockholm 1965, S. 57
[14] größerer Kurs
[15] größerer Kurs
[16] größerer Kurs
[17] SÖ: Gymnasium och Fackskolan 1966, Stockholm 1966, S. 11
[18] Vgl.: Dahllöf, Gymnasiereformen . . . , S. 110
[19] Vgl.: ebd., S. 109
[20] Vgl.: Husén, Torsten: Det nya gymnasiet, Stockholm 1964 (im folgenden: Husén, Det nya gymnasiet), S. 11
[21] Vgl.: Yrke och utbildning: Meddelanden från arbetsmarknadens yrkesråd, Extra, Nr. 1/1965, S. 10
[22] Vgl.: ebd., S. 10
[23] SOU 1963:42, S. 220
[24] ebd., S. 220
[25] ebd., S. 220
[26] ebd., S. 220
[27] Vgl.: O. V. Ecklesiastikministern och utbildningsexpansionen, "Skolvärlden" 5/1965, S. 145 und SOU 1962:43, S. 209
[28] Vgl.: hierzu S. 56, 141, 146–148
[29] Vgl.: Husén, Det nya gymnasiet, S. 12
[30] Vgl.: SOU 1963:42, S. 220
[31] Vgl.: Husén, Det nya gymnasiet, S. 18
[32] Vgl.: Yrke och utbildning, Meddelanden från arbetsmarknadens yrkesråd, Extra, Nr. 1/1966, S. 1
[33] Vgl.: ebd., S. 10 ff. und YB. S. 189
[34] Vgl.: Husén, Det nya gymnasiet, S. 18
[35] Vgl.: ebd., S. 18
[36] Zit. in: ebd., S. 19
[37] Vgl.: ebd., S. 17
[38] Vgl.: SOU 1963:42, S. 77
[39] Vgl.: Att välja utbildningsväg, S. 59 und 77
[40] Vgl.: SÖ: Att välja utbildningsväg, Stockholm 1966, S. 17
[41] Vgl.: Yrke och utbildning, Meddelanden från arbetsmarknadens yrkesråd, Nr. 1/1966, S. 15
[42] Vgl.: ebd., S. 16
[43] Vgl.: Dahllöf, U.: Gymnasiereformen, S. 24
[44] SOU 1963:42, S. 226
[45] Vgl.: ebd., S. 226
[46] Vgl.: ebd., S. 226
[47] Mit dem Jahre 1968 hören die Abschlußexamen des Gymnasiums auf und werden durch ein Schlußzeugnis ersetzt.

C. Schulreform und Lehrerbildung

I. DER LEHRERBERUF UND DIE SCHULE

Es ist von Interesse einmal zu studieren, wie Reformen in Schweden durchgeführt werden. Es scheint, als ob eine gesetzliche Ordnungsfolge vorläge. Zuerst kommen die sozialen Reformen, Maßnahmen, die die finanzielle Sicherheit des einzelnen heben und dazu beitragen, die sozialen Unterschiede zu vermindern. Danach kommen Reformen, die die Schule und Kultur allen zugänglich machen.[1]

Die innere Arbeit und das, was sich im Schulsaal abspielt, kann indessen nur in sehr geringem Grade von Reichstagsbeschlüssen und den daraus resultierenden Lehrplänen beeinflußt werden. Um die Absichten des Staates in die Praxis umzusetzen, bedarf es anderer Maßnahmen, nämlich einer Reform der Lehrerausbildung und einer intensivierten Lehrerfortbildung.

Die Qualität einer Schule wird von ihren Lehrern bestimmt. Sie nehmen die Schlüsselstellung in der Funktion der Schule ein. Ohne Lehrer findet keine Erziehung in der Schule statt, und ohne Lehrer gibt es keine Schule. Auch wenn es eine Reihe von Tendenzen in den Schuldebatten[2] gibt, die über eine mehr oder weniger radikale Rationalisierung in der Schularbeit sprechen und dabei „Unterrichtsmaschinen" und andere technische Hilfsmittel im Auge haben, kann der Lehrer doch nicht ersetzt werden. Der Gedanke, daß der Lehrer eventuell zu einer „Sache" wird, die zu den Unterrichtsmaschinen gehört, ist bei den Prämissen, die für die neue Schule in Schweden gelten, irrational.[3]

Die Schulform greift tief in die Beziehungen der Menschen zueinander ein, und der Lehrerberuf ist damit ein entscheidender Faktor bei der Entwicklung der Menschheit und ihrer Ideale. Hierdurch unterscheidet er sich von allen anderen Berufen. Nicht einmal innerhalb der Kranken- und Sozialpflege sowie der Kirchenarbeit hat die Relation zwischen den Individuen eine so große Bedeutung für die Kultur in ihrer Gesamtheit erhalten. Der Lehrerberuf wirkt heute nicht besonders attraktiv und gehört nicht zu den sogenannten Modeberufen. Ohne eine positive Erziehungshaltung der Gesellschaft entbehrt er seiner wichtigsten Grundlage.[4]

1. Historischer Rückblick

Die Schule in Schweden hat in den letzten Jahren einen radikal veränderten Charakter erhalten. Der Dualismus der Schulorganisation wurde mit der für alle Schüler verbindlichen Grundschule abgeschafft. In engem Zusammenhang damit steht die Forderung nach einer größeren Anzahl und nach anderen Gesichtspunkten ausgebildeten Lehrern. Praktisch gesehen wirft das Lehrerproblem in der ganzen Welt die gleichen Fragen und Probleme auf.

Um die Bedeutung einer neuen und den veränderten Voraussetzungen angepaßten Lehrerausbildung für das neue Schulwesen in Schweden aufzuzeigen ist es notwendig, einen kurzen Rückblick über die Entwicklung der Lehrerbildung zu geben. Die höheren Schulen haben eine alte Tradition. Die Lehrerausbildung für diese Schulen war eine akademische Gelehrtenbildung. Diese war gewöhnlich nicht, was heute als selbstverständlich erachtet wird, fachbestimmt. Die Ausbildung der Lehrer hatte zum Ziel, sie für den Unterricht einer ausgewählten Minderzahl zu befähigen. In dieser Schule sollten Priester und Beamte ausgebildet werden, mit einer Methode, in der die Lehrer buchstäblich als Vorleser fungierten, mit anderen Worten ein Buchersatz waren.

Die Fachausbildung in der schwedischen Lehrerbildung wurde, obwohl sich die Ziele, das Lernmilieu, die Schüler usw. radikal verändert haben, noch bis in die allerletzte Zeit durch das Erbe der alten „Gelehrten"-Schule geprägt.

Die obligatorische Schule in Schweden wurde durch das Gesetz über die Volksschulen von 1842 im Lande eingeführt.[5] Mit ihrer Entstehung bekam sie den Charakter einer Parallelschule. Für die Lehrer der Volksschule wurde keine akademische Prüfung gefordert. Im großen und ganzen gab man sich damit zufrieden, wenn der Volksschullehrer das konnte, was er später unterrichten sollte. Die Aufnahmebedingungen in die ersten Lehrerseminare, die durch das gleiche Gesetz (1842) eingeführt wurden, forderten lediglich eine Volksschulausbildung.[6] Die Ausbildung bekam eine klare praktisch-pädagogische Richtung.

Zwischen dem „niederen" und dem „höheren" Schulwesen kam es nach und nach zu einem Ausgleich, sowohl in den Zielsetzungen als auch in den Arbeitsformen. Trotzdem sind die Lehrer beider Schularten aber auch heute noch in zwei klar voneinander getrennte Lager gespalten. Auf der einen Seite die Klassenlehrer, die aus der Volksschulrichtung kommen, und auf der anderen Seite die Fachlehrer, die ihre Wurzeln im „höheren" Schulwesen haben. Daß die 9jährige Grundschule noch nicht überall und in dem gewünschten Grade als *eine* Schule mit ungebrochener Kontinuität vom ersten bis zum letzten Schuljahr erlebt wird, hat viele Ursachen. Eine von diesen ist die in verschiedenen Systemen betriebene Lehrerausbildung. Aus diesem Grund hat der Reichstag von 1950 gleichzeitig mit dem Prinzipbeschluß für die 9jährige Versuchsschule eine neue Lehrerausbildung beschlossen.[7]

2. Provisorische Reformen in der Lehrerbildung

Während der letzten Jahre erfolgte eine sukzessive Anpassung der Lehrerausbildung an ein neues und verändertes Arbeitsverhältnis. Vor allem seit die Versuchsarbeit mit der „Einheitsschule" (1949) begann, fand eine gewisse Umwandlung statt. Auf die Grundschulreform und die nun beschlossene „Konsequenzreform"[8] auf der gymnasialen Stufe folgt heute eine durchgreifende Umwandlung der Lehrerausbildung. Diese Veränderung bedeutet, daß die Lehrer künftig nicht mehr für die

Volksschule oder für das Gymnasium, also nicht mehr länger für theoretische oder praktische Schulen ausgebildet werden.[7a] Diese Umgestaltung der Lehrerausbildung wird mehr und mehr in den Vordergrund gerückt, und es werden überall gezielte Maßnahmen ergriffen, ihr eine neue, veränderte Richtung zu geben. Während der ganzen 30jährigen Reformperiode war die Lehrerfrage ein brennendes Problem. Eine Reihe von Maßnahmen, sowohl quantitativer als auch qualitativer Art, wurden ergriffen, um die Situation zu meistern. Die Aufnahme in die Volksschullehrerseminare wurde erweitert in erster Linie, um mehr Lehrer für die Grundstufe zu bekommen. Ihre Ausbildung wurde von 2 auf 3 Jahre heraufgesetzt. Die bedeutendste Erweiterung erfuhr indessen die Fachlehrerstufe. Noch zu Beginn der 50er Jahre wurden lediglich einige hundert Fachlehrer jährlich in den „Prüfjahranstalten" des Landes ausgebildet, heute sind es 2000.[9]

Der Anfang einer permanenten Lehrerausbildungsorganisation neuer Art wurde mit dem Aufbau der Lehrerhochschulen in Stockholm 1956, Malmö 1960, Göteborg 1962 und Uppsala 1964 gemacht. Daneben bestehen zur Zeit aber noch eine Reihe von Seminaren, die nach und nach in Lehrerhochschulen umgewandelt werden sollen. 1960 wurde vom Kultusminister Ragnar Edenman ein staatliches Komitee, mit der Bezeichnung „1960 års lärarutbildningssakkunniga",[10] gebildet, das den Auftrag erhielt, den Fragenkomplex einer neuen Lehrerausbildung zu untersuchen. Aufgrund dieses „Prinzipgutachtens" liegt dem schwedischen Reichstag zur Zeit eine Regierungsvorlage zur Neugestaltung der Lehrerbildung vor. Der äußere Rahmen entstand als Resultat und Folge der Auffassung der Sachverständigen über Inhalt und Struktur der Lehrerausbildung.[11] Hier sollen einige Grundzüge aus dem Gutachten über die Lehrerbildung wiedergegeben werden.[12]

3. Gesamtsicht und Spezialisierung

Das Ziel der Lehrerausbildung hat seinen selbstverständlichen Ausgangspunkt in der Zielsetzung für die Schule als Gesamtheit, nämlich die Erziehung des einzelnen Schülers im weitesten Umfang. Daß sich die Lehrerfunktion um die Entwicklung des einzelnen konzentrieren soll und nicht um die Klasse, die Gruppe oder das Schuljahr, ist das erste leitende Prinzip, wenn es gilt, die Aufgaben des Lehrers zu definieren und abzugrenzen. Das zweite Prinzip ist, so meinen die Sachverständigen für die Lehrerausbildung, daß der Lehrer in seiner Arbeit den ganzen Schüler beachten muß. Er darf sich also nicht auf die einzelnen Leistungen des Schülers in den einzelnen Fächern, Fächerteilen oder Fächergruppen beschränken.

Das dritte Prinzip aus der Lehrersicht beruht auf der einfachen Tatsache, daß die Entwicklung des Schülers eine kontinuierliche ist und nicht sprungweise in Schuljahren und Stufen erfolgt.

Diese drei Aspekte über die Funktion des Lehrers bei der Verwirklichung des Zieles der Schule sind von grundlegender Bedeutung, wenn

man die Lehrerfunktion spezialisieren und kategorisieren will. Akzeptiert man diese Prinzipien, ergibt sich als Konsequenz, daß man die Aufgaben eines Lehrers eigentlich nicht aufteilen und also auch den Lehrer nicht kategorisieren kann. Auch wenn man diese Konsequenz aus praktischen Gründen nicht ziehen kann, muß doch die Regel gelten, die Einheitlichkeit im Lehrerberuf so lange wie möglich zu beachten, und die Formen einer Spezialisierung und Kategorisierung so vorzunehmen, daß ein Minimum an Abstrichen an den oben angeführten Prinzipien erfolgt. Es ist offensichtlich, daß solche Abstriche getan werden müssen, da es eine unzumutbare Aufgabe für ein und denselben Lehrer ist, die Schüler in allen Fächern und Arbeiten vom Beginn ihres Schulweges bis zum Erwachsenenalter zu erziehen und anzuleiten. Wie aber soll eine geeignete Abwägung zwischen der Forderung nach „Einheitlichkeit" und der Forderung nach Spezialisierung erfolgen? Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach den Einteilungsprämissen. Aus historischer und aus internationaler Sicht ergibt sich eine Spezialisierung und damit eine Kategorisierung nach Fächern, Jahrgängen oder Schülergruppen.

In Schweden unterscheidet man folgende Lehrergruppen:

a) Klassenlehrer und Fachlehrer

Wie schon früher ausgeführt wurde, ist der schwedische Lehrerstand klar in eine Klassenlehrer- und eine Fachlehrerseite aufgeteilt. Diese Teilung ist nicht durch Aufteilung einer ursprünglich einheitlichen Gruppe in zwei Teile entstanden, da es eine solche Einheit nicht gab. Klassenlehrer und Fachlehrer sind im Gegenteil Produkte von zwei Schulsystemen, die von Anfang an getrennt waren und verschiedene Schülergruppen hatten.

Die Aufteilung der Klassenlehrer in zwei Unterkategorien – Folkskollärare und Småskollärare – ist im Gegensatz hierzu das Resultat der Teilung eines zu Beginn einheitlichen Lehrerstandes. Im Volksschulgesetz von 1842 wird noch mit keinem Wort von Småskollärare gesprochen. Um die Schulpflicht auch auf die Ortsteile, die an der Peripherie eines Kirchspiels oder einer Gemeinde lagen und deren Kinder aufgrund der großen Entfernungen nicht in die Kirchspiel- oder Gemeindeschule kommen konnten, auszudehnen, wurde 1853 gesetzlich erlaubt, in diesen Gebieten eine sogenannte „mindre folkskola" einzurichten und unausgebildete Lehrer, nach vorheriger Kenntnisprüfung durch den Pfarrer und den Schulrat, einzustellen. Die Einrichtung dieser „kleinen Volksschulen" bildete den Ausgangspunkt für den „Småskollärare"-Beruf. Diese Aufteilung ist eine typisch schwedische Einrichtung. Eine entsprechende Stufenaufteilung scheint jedoch auch in anderen europäischen Ländern diskutiert zu werden.

Eine Weiterbildung der Klassenlehrer zu höherer Lehrbefugnis wurde jedoch erst 1954 mit den Versuchsschulen möglich. Mit dem Beginn der Versuchsarbeit in den 50er Jahren war man also bereit, über eine Weiterbildung der Volksschullehrer zu diskutieren, was zu dem Vor-

schlag eines „Oberstufenlehrers" führte. Die Weiterbildung bekam jedoch eine etwas andere Gestaltung als es in diesem Vorschlag vorgesehen war. „Adjunktsbefugnis"[13] kann seit 1954 auch durch das Volksschullehrerexamen mit zusätzlicher akademischer Ausbildung oder durch eine gelenkte Weiterbildung erworben werden. Allgemein kann man sagen, die heutigen allzu scharfen Grenzen zwischen den beiden höheren Stufen der Grundschule sind auf die unzeitgemäße Lehrerausbildung zurückzuführen. Auf der Mittelstufe ist eine Aufweichung des früheren strikten Klassenlehrersystems erfolgt. Weiterhin sollen auch die Fächer für den heutigen Oberstufenlehrer von zwei auf drei Fächer erweitert werden. Für alle Lehrergruppen soll laut LUS[14] heute als Aufnahmebedingung zur Hochschule das „Studentexamen"[15] gefordert werden.

Durch die Aufweichung des Klassenlehrersystems erfolgte auch auf der Mittelstufe eine begrenzte Einführung des Fachlehrersystems aus rein organisatorischen Gesichtspunkten. Früher stimmte die Wochenstundenzahl des Lehrers mit der der Schüler überein. Heute übersteigen die Wochenstunden der Schüler die Stundenzahl des Lehrers. Wenn der Klassenlehrer also nicht eine Reihe von Überstunden, die er gesondert vergütet bekommt, übernehmen will, werden diese Stunden von einem anderen Lehrer übernommen.

b) Der Lehrer auf der Unterstufe (1. bis 3. Schuljahr)

In seiner Analyse über die Forderungen an einen Unterstufenlehrer ist das Komitee zu dem Resultat gekommen, daß er auch nach der Grundlage einer vollen gymnasialen Ausbildung einer gewissen fachtheoretischen Vertiefung bedarf. In erster Linie gilt das dem Fach Schwedisch, das nicht nur das Fundament für des Lehrers Sprach-, Lese- und Schreibunterricht bildet, sondern auch sonst auf der Unterstufe wichtig ist. Einer fachtheoretischen Ausbildung bedarf es auch – nach Meinung der Sachverständigen – in den Orientierungsfächern, vor allem in Religion. Die Grenze zwischen Fachtheorie und Fachmethodik ist wenig markant, manchmal ist sie ganz aufgehoben. Großes Gewicht wird auf das Fertigkeitstraining in den Übungsfächern gelegt. Das Komitee kommt in seiner Untersuchung zu der Schlußfolgerung, daß von den beiden Möglichkeiten, einer 2jährigen und einer 2½jährigen Ausbildung, eine 2jährige Ausbildung ausreichend sein muß, wenn eine gewisse Rationalisierung in der praktischen Ausbildung vorgenommen wird.

c) Der Lehrer auf der Mittelstufe (4. bis 6. Schuljahr)

Eine schwerpunktmäßige Vertiefung ist noch mehr für die Mittelstufenlehrerausbildung erwünscht. Es zeigte sich bei der Volksschullehrerausbildung in den Seminaren und Lehrerhochschulen, daß die Ausbildung in Schwedisch auch für diese Stufe verstärkt werden muß. Die größeren Forderungen der Grundschule, die an die Eignungs- und Orientierungsseite sowie an eine gewisse Fertigkeit gestellt werden, berechtigen und motivieren eine erweiterte Stundenzahl in Schwedisch. Ferner wird von

den Sachverständigen für die Lehrerausbildung ein verstärktes Studium in Englisch vorgeschlagen. In Mathematik und Religion sollen kleinere Kurse gegeben werden. Möglichkeiten einer größeren Vertiefung sollen die Studenten in den Orientierungsfächern Gesellschaftskunde, Geschichte, Geographie und Biologie erhalten. Um ein solches freies Studium im Gegensatz zu der Seminarausbildung zu ermöglichen, wird statt einer gleichmäßigen Verteilung der Zeit auf alle Fächer eine Konzentration auf vier Fächer vorgeschlagen. Trotz dieses Versuches bleibt das Komitee bei einer sehr gebundenen und genau vorgeschriebenen Lehrerausbildung, was wohl mit dem großen Lehrermangel des Landes zusammenhängt. Man will um jeden Preis Lehrer „produzieren". Die im Verhältnis zur heutigen Lehrerausbildung vertiefte Ausbildung der Mittelstufenlehrer fordert zweifelsohne eine 3jährige Ausbildungszeit, die vom Komitee auch ernstlich erwogen wurde. Durch gewisse Rationalisierungsmaßnahmen hofft man aber, daß auch hier eine 2½-jährige Ausbildung ausreichend sein wird.

d) Der Lehrer auf der Oberstufe (7. bis 9. Schuljahr)

Für die Fachausbildung der Oberstufenlehrer schlägt das Komitee 3 Jahre vor, wobei jedem der drei Fächer in der Fächerkombination ein Jahr gewidmet werden soll. Verschiedene andere Vorschläge über die Ausbildungsdauer wurden diskutiert. Der Wert einer zeitlich begrenzten Lehrerausbildung wurde als so wesentlich beurteilt, daß man sich nicht imstande sah, den gesetzten Zeitrahmen zu ändern. Gleichfalls glaubt man, daß eine Dreifächerkombination unerläßlich sei. Das hat zu dem Ergebnis geführt, daß ein Jahr Studienzeit für jedes Fach für erforderlich gehalten wird, wobei Justierungsmöglichkeiten zugunsten des einen oder anderen Faches gegeben sein sollen. Natürlich kann man über diesen einjährigen Rahmen diskutieren und sich fragen, ob er zufriedenstellend ist. Die Adjunktausbildung umfaßte bisher für jedes Fach mindestens drei Semester. Laut Lehrplananweisungen für die Grundschule sind die Forderungen an die Lehrerausbildung eher gesteigert als gesenkt worden. Die Sachverständigen schlagen nun eine Verminderung von einem Semester je Fach vor und führen aus, daß diese Verminderung von einem Semester keine Qualitätssenkung mit sich bringen muß. Durch Rationalisierungen und qualitative Verbesserungen des Studiums erwartet man, daß die zweisemestrige Ausbildung pro Fach aus dem Sichtwinkel der Lehrerausbildung sich wohl mit dem früheren dreisemestrigen Programm messen kann. Von größtem Gewicht bei der Abwägung über die Zeitbegrenzung war auch hier wie in den beiden oben beschriebenen Lehrerstufen der augenblickliche Lehrerzugang. Die Sachverständigen weisen hier auf ihre Spezialuntersuchung über das Ausbildungsniveau der heutigen, im Dienst stehenden Lehrer hin.[16] Laut dieser Untersuchung wird nur ca. ein Viertel des Unterrichts auf der Oberstufe von Lehrern gegeben, die für die entsprechenden Fächer ausgebildet wurden.[17]

e) Der Lehrer auf der gymnasialen Stufe (10. bis 12. Schuljahr)

Die gymnasiale Stufe wurde aus einer erweiterten Perspektive gesehen und beschränkt sich nicht nur auf das neue Gymnasium und die neue Fachschule. Zu den Abnehmern einer neuen Gymnasiallehrerausbildung darf man künftig, so führt das Komitee aus, ebenfalls die Berufsausbildungsschulen, Volkshochschulen sowie die Erwachsenenbildung rechnen. Gemäß ihres Auftrages haben die Sachverständigen sich jedoch nicht mit den Ausbildungswegen jeder einzelnen Lehrergruppe befaßt, die auf der gymnasialen Stufe benötigt wird. Abgesehen davon, daß eine Reihe von Ausbildungsfragen nicht in das Arbeitsgebiet des Komitees fallen, ist es auch nicht sicher, so wird weiter ausgeführt, ob man für eine jede Lehrergruppe einen besonderen Ausbildungsweg oder eine besondere Ausbildungsorganisation benötigt. Die Sachverständigen sind zu dem Ergebnis gekommen, daß die Ausbildungszeit 5 Jahre betragen sollte, wovon 4 Jahre hauptsächlich dem Fachstudium gewidmet werden sollen. Für die Zeitdauer sind als Gründe angegeben:

1. daß der Lehrer eine ansehnliche Breite in seinen Fachkenntnissen haben muß;

2. daß er die Möglichkeit einer Vertiefung in seinem Fach bekommen haben muß;

3. daß die Arbeitsweise in der neuen Schule mit der Wahl der Aufgaben und des Lehrstoffes, die mehr als früher vom Interesse und Bedürfnis der Schüler bestimmt wird, größere Forderungen an den Lehrer stellt;

4. die Versorgung der kleineren Gymnasien mit Lehrern in allen Fächern fordert, daß sie 3 Fächer unterrichten können;

5. daß die Fächer im neuen Gymnasium, vor allem Gesellschaftskunde und Naturkunde, einen größeren Umfang als früher haben.

Die Ausbildung der Fachlehrer in der Oberstufe der Grundschule und der Gymnasiallehrer wurde 1967, ein Jahr nach der Vorlage des LUS-Gutachtens, verändert. Eine vollständige Darstellung der veränderten Ausbildung wird nicht beabsichtigt, doch sollen einige prinzipielle Neuerungen aufgezeigt werden.

Die neue Lehrerausbildung wird laut Regierungsvorlage Nr. 4, 1967 zu Beginn des Schuljahres 1968/69 eingeführt. Die künftigen Lehrer sollen teils eine fachtheoretische Ausbildung teils eine praktisch-pädagogische Ausbildung bekommen, die Pädagogik, Methodik und Unterrichtsübungen umfaßt. Auch weiterhin werden Lehrer für verschiedene Stufen (Stufenspezialisierung) ausgebildet. Doch sollen sie trotz einer Stufenspezialisierung in gewissem Umfang über die Stufengrenzen hinaus unterrichten können.

Im Unterschied zu den bisher geltenden Ausbildungsbestimmungen wird betont, daß die Ausbildung der Fachlehrer in der Oberstufe der Grundschule und der Gymnasiallehrer einheitlich gestaltet werden soll. Ein-

heitlich im Sinne einer gemeinsamen Ausbildung bis zu einem sogenannten Primarexamen (entspricht dem heutigen Grundexamen), welches an einer Phil. Fakultät abgelegt wird und durch das beide Lehrergruppen eine „Minimikompetenz" (Lehrbefähigung) erlangen.

In der Regel sollen die Lehrer in der Oberstufe der Grundschule die Lehrbefähigung in drei Schulfächern mit einer Studienzeit von wenigstens zwei Semestern per Fach und die Lehrer der gymnasialen Stufe in zwei Schulfächern mit wenigstens drei Semestern je Fach erlangen können.

Neu ist also der bisherigen Ausbildung gegenüber eine gemeinsame dreijährige Grundausbildung (Grundstudium) für die Adjunkten beider Stufen, doch mit der Forderung einer vierjährigen fachtheoretischen Ausbildung für die Lehrer des Gymnasiums. Auf die fachtheoretische Ausbildung wird in der Regierungsvorlage Nr. 4, 1967 nicht näher eingegangen.

An die fachtheoretische Ausbildung, die an den fünf Universitäten des Landes erteilt wird, schließt sich ein zweisemestriges pädagogisches Studium an einer der sechs größeren Lehrerhochschulen an.

Die Lektorausbildung[18] soll von einheitlichem Typ bleiben und eine zweijährige Vertiefung innerhalb eines der Fächer der Gymnasiallehrerausbildung einschließen. Diese Vertiefung soll teils ein Literaturstudium und teils eine selbständige wissenschaftliche Arbeit umfasen.

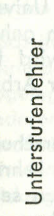
Um einer künftigen Forscherausbildung nicht vorzugreifen, werden für die Lektorenausbildung in der Regierungsvorlage unter Hinweis auf die Gutachten SOU 1966/67 und SOU 1967/68 über Forscherausbildung und Forscherlaufbahn keine neuen Anweisungen gegeben.

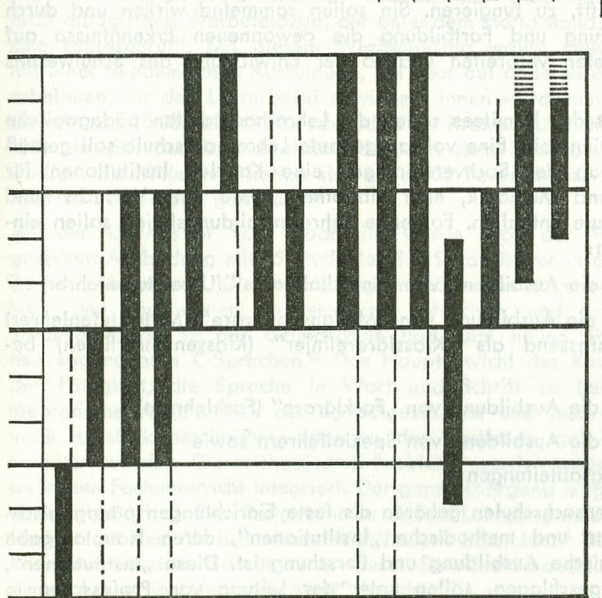
Die nachfolgende schematische Darstellung gibt einen Überblick über die heutige Verwendung der verschiedenen Lehrergruppen in der Schule:

II. INNERER AUFBAU DER LEHRERBILDUNG

Die Frage der Ausbildungszeit kann nicht gesondert von dem inneren Aufbau der Ausbildung betrachtet werden. Zeit wird gewonnen oder verloren, je nach Anordnung der verschiedenen Ausbildungsgebiete. Die Sachverständigen nennen das im Zusammenhang mit der Lehrerbildung das „Integrationsproblem". Das Komitee hat den Inhalt der Lehrerausbildung in „Fachausbildung", „Pädagogik", „Methodik" und „Praktik" aufgeteilt. Sollten die drei zuletzt genannten Teile zu einem einzigen verbunden werden, so bekäme man eine noch etwas gröbere Einteilung, die gewöhnlich mit einer gewissen Schematik als Theorie und Praxis bezeichnet wird.

Das Hervorheben der Integration der Lehrerausbildung dürfte bedeuten, daß man den fachmäßigen Ausbildungswert in geeigneten Situationen geprüft und manifestiert sehen will. Die Integration würde den werdenden Lehrer in die Lage versetzen, über das zu unterrichten, was er





Figur 19. Die heutigen Lehrerkategorien und ihr Arbeitsbereich

selbst in den verschiedenen Fachgebieten an Wissen erworben hat. Wie schon früher erwähnt wurde, stellt die bisherige Klassenlehrerausbildung in den Volksschullehrerseminaren den Gegensatz zu der Fachlehrerausbildung an den freien Fakultäten dar. In der seminaristischen Ausbildung wurde diese zu sehr betont. Ein Ausgleich müßte hier erfolgen. Beide Ausbildungsformen haben jede für sich eine Entwicklung in Richtung auf einen Mittelweg genommen. Aber es ist noch sehr viel zu tun, ehe eine geeignete Konzeption entwickelt ist.

III. DIE LEHRERHOCHSCHULORGANISATIONEN

Schon der Reichstag von 1950 faßte den Beschluß, die Volksschullehrerseminare und die praktischen Lehrerkurse durch ein System von Lehrerhochschulen zu ersetzen. Die Sachverständigen haben in ihrem Gutachten vorgeschlagen, daß die hier skizzierte Lehrerausbildung an den Universitäten und Lehrerhochschulen in enger Zusammenarbeit vor sich gehen soll. Der Schwerpunkt der Arbeit an den Lehrerhochschulen wird für alle Lehrerkategorien sehr markant auf dem praktischen Teil der Arbeit liegen.

Die Resultate, die in der pädagogischen und fachtheoretischen Forschung erzielt wurden, sollen die Grundlage für die Ausbildung an den Lehrerhochschulen sein. Daher wird die Aufgabe der Lehrerhochschulen sein, als Zentrum für die Forschung, die den Unterricht und die Lehrerausbildung betrifft, zu fungieren. Sie sollen sammelnd wirken und durch ihre Ausbildung und Fortbildung die gewonnenen Erkenntnisse auf diesen Gebieten verbreiten und so der Entwicklung des Schulwesens dienen.

Nach Ansicht des Komitees sollen die Lehrerhochschulen pädagogische Fachhochschulen sein. Eine voll ausgebaute Lehrerhochschule soll gemäß dem Vorschlag der Sachverständigen eine Kanzlei, Institutionen für Pädagogik und Methodik, eine Bibliothek sowie eine Versuchs- und „Praktik"-schule enthalten. Folgende Lehrerausbildungslinien sollen eingerichtet sein:

1. Linien für die Ausbildung von „Småskollärare" (Unterstufenlehrer)
2. Linien für die Ausbildung von „Mellanskollärare" (Mittelstufenlehrer) – zusammenfassend als „Klasslärarelinjer" (Klassenlehrerlinien) bezeichnet
3. Linien für die Ausbildung von „Facklärare" (Fachlehrern)
4. Linien für die Ausbildung von Speziallehrern sowie
5. Fortbildungsabteilungen

Zu den Lehrerhochschulen gehören als feste Einrichtungen pädagogisch-psychologische und methodische „Institutionen", deren Hauptaufgabe die pädagogische Ausbildung und Forschung ist. Diese „Institutionen", so wird vorgeschlagen, sollen unter der Leitung von Professoren in

praktischer Pädagogik stehen, die gleichzeitig der sozialwissenschaftlichen Fakultät einer nahegelegenen Universität angehören. Für den Unterricht in Pädagogik werden Lektoren vorgeschlagen, die 410 Unterrichtsstunden jährlich ableisten und im übrigen an der Forschungsarbeit der „Institutionen" mitwirken sollen. Nach diesen Vorschlägen wurden die bereits erwähnten Lehrerhochschulen des Landes sowie die im Aufbau begriffene Lehrerausbildungsabteilung an der Universität in Umeå eingerichtet.

Lehrermangel und Lehrerbedarf

Aus einem von ILO und UNESCO erstellten Forschungsbericht geht hervor, daß in den meisten Ländern bei dem zur Zeit herrschenden Lehrermangel Personen ohne adäquate Berufsausbildung eingestellt werden müssen.

Auch in Schweden herrscht Lehrermangel. Ca. 20 % aller Lehrer[20] haben keine adäquate Berufsausbildung: Junge Mädchen, die gerade das Abitur abgelegt haben, halb oder schnell ausgebildete Studenten, Personen aus anderen Berufen, Pensionäre, Offiziere, ausländische Lehrer und nichtberufstätige Hausfrauen werden im Schuldienst beschäftigt. Um dieser schwierigen Situation zu begegnen, werden großzügige Fort- und Weiterbildungsprogramme durchgeführt.

Die schwedischen Schulbehörden unternahmen Ende Mai 1964 einen nicht alltäglichen Werbefeldzug, der unter dem Motto stand: „Neuer Weg zum Lehrerberuf". Mit diesem Werbefeldzug wollte man Berufstätige mit einer akademischen Ausbildung, die aber auf anderen Berufssektoren arbeiteten, für den Lehrerberuf gewinnen. Ihnen wurde ein anfängliches Gehalt von 30 000 bis 40 000 schwedischen Kronen jährlich versprochen, falls sie sich aus irgendwelchen Gründen dem Lehrerberuf zuwenden wollten. Bis Mitte Juni hatten sich etwa 600 Bewerber im Durchschnittsalter von 35 Jahren gemeldet.[21]

An der Universität von Stockholm wurde 1964 der Versuch einer gezielten Ausbildung mit 25 Studenten für Sprachlehrer in den modernen Sprachen begonnen. Die Ausbildung umfaßt einen sogenannten Grundkurs, der dem ersten Staatsexamen entspricht, und berechtigt zum Sprachunterricht in der Grundschule und dem neuen Gymnasium in den sogenannten C-Sprachen.[22] Das Hauptgewicht des Kurses liegt auf der Fähigkeit, die Sprache in Wort und Schrift zu behandeln. Der theoretische Abschnitt in der Sprachgeschichte und theoretischen Phonetik ist stark beschnitten, dagegen das Textlesen und Interpretieren erweitert worden. Die methodischen Probleme werden schon von Anfang an in den Fachunterricht integriert. Der ganze Lehrgang ist genau geplant und obligatorisch. Den Zeitgewinn in diesem Lehrgang muß der einzelne Student mit dem Verlust seiner Wahlfreiheit bezahlen.[23] Über die guten Resultate mit dem Grundkurs in dieser Sprachlehrerausbildung wird in einem Artikel in „Universitetsnytt" berichtet.[24]

Der Mangel an formell kompetenten Lehrern für eine Schulstufe oder Schulform kann in unterschiedlicher Form deutlich werden:[25]

1. Die für den Unterricht verantwortlichen Lehrer erfahren eine höhere durchschnittliche Arbeitsbelastung.

2. Ein Teil des Unterrichts wird durch formell nicht kompetente Lehrer erteilt.

3. Der Fehlbedarf in einer Lehrergruppe kann zu einem sekundären Mangel in einer anderen Kategorie von Lehrern führen.

Im allgemeinen scheint man sich z. Z. des Verfahrens zu bedienen, den Mangel in einer Lehrerkategorie durch die Verwendung von formell kompetenten Lehrern aus der nächst niedrigen Lehrergruppe zu beheben, wodurch häufig unklar bleibt, in welcher Gruppe ein tatsächlicher Lehrermangel herrscht.

Im folgenden soll nur auf die Situation der Unterstufenlehrer, der Mittelstufenlehrer und der Mittelstufenlehrer mit einer zusätzlichen Ausbildung (Weiterbildung) z. B. einer Fachlehrerausbildung für die Oberstufe der Grundschule eingegangen werden, da für die Lehrerkategorien, die in anderen Schulformen und Schulstufen unterrichten, keine verläßlichen statistischen Daten vorliegen.

Zugängliche statistische Berechnungen[26] weisen auf einen zunehmenden Fehlbedarf an Unterstufen, Mittelstufen und Mittelstufenlehrern mit einer Weiterbildung hin.

Um den Lehrermangel bis 1970 zu beheben, hat das Komitee LUS[27] in seiner Prognosearbeit eine jährliche Ausbildung von 1100 Unterstufenlehrern, 1500 Mittelstufenlehrern und 2000 Fachlehrern für die Oberstufe der Grundschule vorgeschlagen. Wenn die Schule den Hauptteil der ausgebildeten Lehrer behält, wird sich nach Meinung des Komitees die Ausbildungskapazität bis 1970 diesen Zahlen nähern.[28]

Eine der Ursachen des Lehrermangels in der Unterstufe scheint darauf zurückzuführen zu sein, daß sich die Klassenstärken[29] schneller als vermutet wurde, verringert haben. Der Fehlbedarf an Unterstufenlehrern stieg in der Zeit von 1963 bis 1967 von 600 auf 1300 freie Planstellen.[30]

Eine andere Ursache dürfte darin zu suchen sein, daß im Herbst 1967 über 700 Unterstufenlehrer in der Mittelstufe der Grundschule, in der Unterstufe dagegen aber nur 137 Mittelstufenlehrer unterrichteten.[31]

Um den Lehrermangel in der Unterstufe zu beheben wurde im Herbst 1965 und 1966 die Aufnahmekapazität für die Ausbildung von Unterstufenlehrern wesentlich erweitert, so daß im Frühjahr 1966 und 1967 insgesamt ca. 1700 Unterstufenlehrer ihr Examen ablegen konnten. Diese erweiterte Ausbildung wird sich jedoch erst 1968/69 auswirken können.[32]

Durch die starke Erweiterung der Grundschuloberstufe und den Mangel an Fachlehrern und an Studienräten für den Fachunterricht in der Oberstufe (7.–9. Schuljahr) wurde es notwendig, daß eine bedeutende Anzahl von Mittelstufenlehrern ohne adäquate Ausbildung für diesen Unterricht eingesetzt wurden.

Eine Verschlechterung des Zugangs an Mittelstufenlehrern dürfte teils auf die Tatsache zurückzuführen sein, daß die durchschnittliche Klassenstärke auch auf dieser Stufe unerwartet stark gesunken ist, nicht zuletzt aber auch auf die Verwendung von Mittelstufenlehrern nicht nur in der Oberstufe der Grundschule sondern auch in anderen Schulformen wie Fachschule, Berufsschule etc. 1960 blieben knapp 1000 Planstellen unbesetzt, 1967 war die Anzahl der freien Planstellen auf 2400 gestiegen.[33]

In der Oberstufe der Grundschule werden ca. 40 % des Fachunterrichts von Mittelstufenlehrern mit einer Weiterbildung bestritten. 1960 unterrichteten ca. 1100 Volksschullehrer (Mittelstufenlehrer) mit einer zusätzlichen Ausbildung in der Oberstufe der Grundschule und in den höheren Schulen. 1966/67 waren es dagegen 2800. Der Fehlhbedarf an Mittelstufenlehrern mit einer Weiterbildung wird mit 4500 angegeben.

Während 1960 anscheinend kein Mangel für diese Lehrergruppe verzeichnet wurde, wird der Fehlbedarf für 1967 mit über 2000 freien Planstellen (was ca. 9 % des Gesamtbedarfs entspricht) angegeben. Der Mangel an diesen Lehrkräften kann nur allmählich behoben werden, was damit zusammenhängt, daß die Oberstufe der Grundschule erst 1972/73 voll ausgebaut sein wird.[34]

Den Berechnungen über Lehrerzugang und Lehrerbedarf liegen eine Reihe von Annahmen zugrunde.[35] Wie aus dem statistischen Rapport ersichtlich ist, kommen durch die Kombination dieser Annahmen sehr unterschiedliche Resultate über den künftigen Lehrerzugang zustande, was anscheinend mit der Unsicherheit über die künftige Entwicklung einiger Faktoren, die wesentlich den Zugang und Bedarf an Lehrern beeinflussen, gut korrespondiert.[36]

Da die Termini Lehrermangel, Lehrerbalance und Lehrerüberschuß nur sehr unklar definiert sind, kann ein Vergleich zwischen Zugang und Bedarf nur sehr vorsichtig angestellt werden. Es ist z. B. nicht deutlich, welche balanceschaffenden Faktoren bei einem Lehrermangel oder aber bei einem Lehrerüberschuß auftreten.

Eindeutig scheint jedoch aus den statistischen Daten hervorzugehen, daß der Mangel an Unterstufenlehrern, Mittelstufenlehrern und Mittelstufenlehrern mit einer Weiterbildung zugenommen hat und daß der Überschuß an Volksschullehrern (Mittelstufenlehrern) sich in einen Mangel in dieser Lehrerkategorie verwandelte.

Es wird damit gerechnet, den Bedarf an Lehrern in der Unterstufe bereits schon für das Jahr 1970 zufriedenstellend zu decken. Für die Lehrergruppe in der Mittelstufe der Grundschule rechnet man mit einem zufriedenstellenden Zugang zu Beginn des Dezenniums 1970–80, falls die Aufnahmekapazität der Lehrerhochschulen und die durchschnittliche Klassengröße erweitert wird.

Der Mangel an Mittelstufenlehrern mit einer zusätzlichen Ausbildung für die Oberstufe der Grundschule wird jedoch für einen langen Zeitraum bestehen bleiben.[37]

[1] Vgl.: Skola för . . ., S. 131
[2] Vgl.: O. V. Selbstinstruierende Hilfsmittel in der Schule. In: Sydsvenska Dagbladet, Snällposten, vom 18. 4. 1966 und "Skolvärlden", Nr. 1/1965, S. 3
[3] Vgl.: O. V.: Studieplaner för grundskolan, in "Skolvärlden", Nr. 10/1965, S. 499
[4] Vgl.: ebd., S. 499
[5] Vgl.: SOU 1965:25, S. 104
[6] Vgl.: Egidius, Henry: Skolpsykologi, S. 157
[7] Vgl.: Marklund, Sixten: Lärare i ny skola, lärarutbildningsakkunnigas huvudbetänkande i sammanfattning, Stockholm 1965 (im folgenden: Lärare i ny skola), S. 11
[7] a) Vgl.: SOU 1965:29, S. 185
[8] Lärare i ny skola, S. 12
[9] SOU 1965:29
[10] Staatliches Komitee 1960 der Sachverständigen für die Lehrerausbildung
[11] Vgl.: Lärare i ny skola, S. 14
[12] Vgl.: SOU 1965:29, Kap. 3, S. 70 ff. und Kap. 8, S. 170 ff.
[13] Studienratsbefugnis
[14] LUS (Lärarutbildningssakkunniga)
[15] entspricht dem Abitur, seit 1968 sind ca. 20 % der Plätze den Absolventen der Fachschule, gesellschaftwiss. Linie, vorbehalten
[16] SOU 1964:44
[17] Vgl. auch: SOU 1965:29, S. 225
[18] Lehrer auf der Oberstufe der Gymnasien oder an Hochschulen
[19] Vgl.: SOU 1965:29, S. 179
[20] Vgl.: SOU 1965:29, S. 43
[21] Vgl.: Grunewald, Gottfried: Zur Situation des Deutschunterrichts in Schweden, Lübeck 1964 (im folgenden: Zur Situation des Deutschunterrichts . . .), S. 18
[22] A-Sprache = 1. Fremdsprache (Englisch)
B-Sprache = 2. Fremdsprache (Deutsch oder Französisch)
C-Sprache = 3. Fremdsprache (Anfängersprache auf der gymnasialen Stufe). Französisch, Deutsch, Russisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch. Auch andere Sprachen können unter gewissen Umständen gewählt werden.
Vgl.: Dahllöf, Gymnasiereformen, S. 51
[23] Vgl.: Zur Situation des Deutschunterrichts . . ., S. 18
[24] Vgl.: O. V.: Goda erfarenheter av första årets försök med s. k. grundkurs i språk, in: "Universitetsnytt" Nr. 6/1965, S. 12 ff.
[25] Vgl.: Statistiska centralbyrån (SCB) 1967:1. Beräkningar rörande behov och tillgång på klasslärare (im folgenden: SCB 1967:1), S. 2.4
[26] SCB 1967:1
[27] Vgl.: SOU 1964:44: Skolans försörjning med lärare, Stockholm 1964, (im folgenden: SOU 1964:44).
[28] Vgl.: SOU 1964:44, S. 44
[29] Den Berechnungen über den Bedarf an Lehrern liegen die im Lehrplan vorgeschriebenen Klassenstärken zugrunde, Unterstufe: max. 25, Mittelstufe: max. 30, Oberstufe: max. 30, die für die Unterstufe mit einem Lehrerkoeffizienten von 1,07, für die Mittelstufe 1,02 und für die Oberstufe 7. Schuljahr 1,27, 8. Schuljahr 1,41, 9. Schuljahr 1,11 multipliziert wurden. Vgl.: SCB 1967:1, S. 5.1–5.6.
[30] Vgl.: SCB 1967:1, S. 2.6
[31] Vgl.: ebd. S. 2.6
[32] Vgl.: SCB U 1967:13, S. 1(1) und U 1968:6, S. 1(10)
[33] Vgl.: SCB 1967:1, S. 2.7
[34] Vgl.: ebd. S. 2.7
[35] Vgl.: ebd. S. 3.1 bis 3.7
[36] Vgl.: ebd. S. 3.7
[37] Vgl.: ebd. S. 9.2

D. Pädagogische Forschungsarbeit in Schweden

I. DIE NOTWENDIGKEIT DER PÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

In einer Frage scheint man überall in der Welt gleicher Auffassung zu sein: Eine erweiterte Ausbildung und damit auch eine erweiterte Bildung wird als einer der wesentlichsten Faktoren in der Entwicklung zum Wohlstand angesehen. Für den einzelnen bedeutet das eine längere Ausbildung und größere Möglichkeiten zu einem reicheren persönlichen Leben. Für die Gesellschaft wird die Ausbildung dagegen als ein Faktor betrachtet, der in einem direkten Zusammenhang mit der ökonomischen Entwicklung steht.[1] Das Resultat der Ausbildung wird immer häufiger als Produktionskapital betrachtet, das eine „hohe Dividende" bringt. Gleichzeitig mit dem rein quantitativen Wachstum der Schule verändert sich auch deren Inhalt, Arbeitsformen und Methoden. Neue Ziele wurden in dem Lehrplan für die schwedische neunjährige Grundschule formuliert, neue Arbeitsweisen wurden empfohlen. Gemeinsam für alle Gedanken, die hinter der Reform des Ausbildungswesens stehen ist die Idee, daß die neue Schule besser als die alte werden soll.[2] Innerhalb der meisten Arbeitszweige in der Wirtschaft hat man eingesehen, daß eine notwendige und wünschenswerte Qualitätsverbesserung nur mit Hilfe der wissenschaftlichen Forschung erreicht werden kann. Auch für die Entwicklung innerhalb des Ausbildungswesens wurde die Bedeutung der Forschung in Tages- und Fachpresse oft hervorgehoben. In den letzten Jahrzehnten hat die pädagogisch-psychologische Forschung in Zusammenhang mit der schwedischen Schulreform eine nicht unbedeutende Rolle gespielt. Aber auch für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule auch nach der formellen Durchführung der Schulreform, ist die Schulforschung von Bedeutung.

In Diskussionen über pädagogische Probleme und Fragen wird häufig eine gegensätzliche Auffassung über pädagogisch-psychologische Theorien auf der einen Seite und praktisch-pädagogische Handlungen auf der anderen Seite vertreten. Der Unterschied zwischen dem „Privatsystem" des praktischen Pädagogen und dem „Hypothesensystem" der pädagogischen Wissenschaft liegt nicht etwa in einer ungleichen Einstellung auf unterschiedliche Typen und Situationen. Der Unterschied, so führt Professor Bjerstedt in einem Forschungsbericht aus, liegt vielmehr darin, daß ein privates Hypothesensystem aus natürlichen Gründen subjektiv gefärbt und begrenzt sein muß, denn es baut auf den eigenen Erfahrungen auf, die ziemlich begrenzt sein dürften, es baut auf Tradition und auf Überlieferung auf, die oftmals falsch sein können.[3] Disraeli äußert sich sinngemäß in folgender Weise darüber: Eine praktische Person ist, wer die Fehler seiner Vorväter praktiziert.[4]

Die Aufgabe der pädagogischen Forschung ist es, so schreibt Professor Bjerstedt weiter, zu versuchen, aus dieser Begrenzung herauszuhelfen und von dem Risiko der Subjektivität wegzuführen. Je sicherer und all-

gemeingültiger Theorien über den Zusammenhang zwischen Maßnahmen und Resultat in den „pädagogischen Einwirkungssituationen"[5] gegeben werden können, um so wahrscheinlicher ist es, daß unter gleichen Umständen – persönlichkeitspsychologischen und sozialpsychologischen Eigenheiten – auch in konkreten Situationen geeignete und wirkungsvolle Maßnahmen ergriffen werden: „Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie".[6]

Bisher war man der Meinung, daß man in der Frage um eine geeignete Arbeitsverteilung in der pädagogischen Entwicklungsarbeit bestimmten Institutionen die „theoretischen Probleme und anderen die praktischen Probleme übertragen sollte".[7] Die oben gemachten Ausführungen möchten andeuten, daß eine solche Aufteilung nicht sehr vorteilhaft sein dürfte. Alle pädagogische Entwicklungsarbeit und damit alle Forschungsarbeit auf diesem Gebiet, hat als Zielsetzung, die Möglichkeiten des Lehrers für geeignete und effektive praktische Handlungen zu erweitern, und zwar dadurch, daß mehr und mehr korrekte und vollständige Theorien über das Zusammenspiel zwischen Maßnahmen und Resultat in Erziehungs- und Unterrichtssituationen aufgebaut werden.[8]

Auch die Regierung und das Parlament haben die Bedeutung der Schulforschung erkannt und immer mehr Mittel dafür bewilligt. An vielen Stellen des Landes wurde in den letzten Jahren ein aktives Schulforschungsprogramm in Gang gesetzt. Für Forschungs- und Entwicklungsarbeit wurden für das allgemeinbildende Schulwesen in den Jahren von 1962 bis 1968 in Mill. schwed. Kronen ausgegeben

1962/63	ca. 4,7
1963/64	ca. 4,5
1964/65	ca. 5,5
1965/66	ca. 6,9
1966/67	ca. 6,1
1967/68	ca. 8,3

Die Einrichtung von Forschungsinstituten an den Lehrerhochschulen des Landes ist ebenfalls ein Ausdruck für die Bedeutung, die man der Schulforschung beimißt.

II. FORSCHUNGSARBEITEN ZUR GRUNDSCHULREFORM

Ebenso wie der Ausschuß von 1940 und die Schulkommission von 1946 hat auch der Ausschuß aus dem Jahre 1957 die psychologisch-pädagogische Forschung in seinen Dienst gestellt, um Fragestellungen, die für die Organisation der Schule und die Gestaltung der Schularbeit von Bedeutung waren, zu beleuchten. Die wissenschaftlichen Untersuchungen, die der Ausschuß ausführen ließ, stellen eine Ergänzung zu der übrigen Arbeit dar. Weder der Ausschuß noch die beteiligten Wissenschaftler haben damit gerechnet, daß die Forschung den größten Teil der bedeutungsvollen psychologisch-pädagogischen Faktoren, die für eine Lösung

der pädagogischen und schulorganisatorischen Probleme wichtig sind, erfassen könnte.[10] Die Aufgabe des Forschungsprogrammes war vielmehr, anstelle dessen punktweise bestimmte zentrale, oft kontroversielle Fragen innerhalb des Arbeitsgebietes des Ausschusses zu beleuchten und einen neuen sicheren Ausgangspunkt für die Behandlung der Probleme zu geben. Die wissenschaftlichen Untersuchungen haben sich um zwei Hauptfragen innerhalb der Ausschußarbeit, nämlich die Differenzierungsfrage und die Frage des Lehrplaninhaltes, zentriert. Nicht weniger bedeutungsvoll waren in diesem Zusammenhang die lebendigen Debatten in der Tages- und Fachpresse. die durch die Publizierung der Forschungsresultate ausgelöst wurden.[11]

Die Untersuchungen waren auf verschiedene Aspekte in der Differenzierungsfrage, der Gestaltung der Lehrpläne für die einzelnen Fächer sowie bestimmte Spezialprobleme in der Lehrerausbildung, der Klassengröße, der Notengebung und in dem Problem der Anreise von auswärtig wohnenden Schülern zum Schulort ausgerichtet. In einigen Fällen waren die Untersuchungsergebnisse auch „negativ" in Hinsicht auf die untersuchten Verhältnisse, die nicht den Einfluß aufwiesen, den man gemeinhin annahm.[12]

Über dieses Forschungsprogramm hinaus wurden von der Versuchsabteilung der Generalschuldirektion eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt, die in ihrem Hauptteil statistische Bearbeitungen von verschiedenen Teilfragen darstellen und die auf verschiedene Weise an die Arbeitsaufgaben des Ausschusses anknüpfen. Es ging hier z. B. um Untersuchungen über die Einstellung der Schüler zu den verschiedenen Berufen. Das Hauptgewicht dieser Untersuchungen lag auf der Fächerwahl der Schüler im 7. und 8. Schuljahr sowie deren Einstellung zu anderen Gebieten in der Schularbeit. Und schließlich wurden weiterhin noch einige Teiluntersuchungen ausgeführt, die nicht in direktem Zusammenhang mit den Fragestellungen des Ausschusses standen.[13]

Einige Untersuchungsarbeiten wurden in den vorangegangenen Teilen der Arbeit angeführt. Damit ist jedoch die Forschungsarbeit auf diesen Gebieten nicht abgeschlossen, im Gegenteil, sie wird intensiver als je zuvor fortgeführt.

III. GEGENWÄRTIGE FORSCHUNGSARBEIT

In aller Entwicklungsarbeit geschieht ein Wechselspiel zwischen mehr „explorativen Phasen" und mehr „genauer kontrollierten Phasen" und oft auch ein Wechsel zwischen der Arbeit, die mehr „schulnah" oder „schulfern" ist.[14]

In Schweden gibt es seit einigen Jahren mindestens drei Typen von Institutionen oder Organen, die sich mit pädagogischen Versuchen beschäftigen:

1. die pädagogischen Institutionen der Universitäten,
2. die entsprechenden Institutionen der Lehrerhochschulen,

3. die mehr freie Versuchsarbeit, die innerhalb des Schulwesens unter Oberaufsicht der Generalschuldirektion und teilweise auf kommunale Initiative hin betrieben wird. (Entwicklungsblock Malmö und Kalmar)

Eine strikte Aufteilung der verschiedenen Formen von pädagogischer Versuchsarbeit (Grundlagenforschung und angewandte Forschung) existiert nicht.[15] Eine gewisse Arbeitsaufteilung auf dem Gebiet der pädagogischen Entwicklungsarbeit ist jedoch vorgenommen worden. Sehr verallgemeinert könnte man sie so skizzieren:[16]

1. Grundlagenforschung an den Universitäten des Landes,
2. angewandte Forschung an den Lehrerhochschulen des Landes,
3. funktionsprüfende Versuchsarbeit in der freien Versuchsarbeit innerhalb des Schulwesens.

Die Grenzen zwischen diesen Gebieten sind jedoch fließend. In einer Übersicht über die „Schulforschungspolitik" gibt Unterrichtsrat Svensson von der Generalschuldirektion eine Reihe von Prioritätsproblemen an, die in Zusammenhang mit dem Versuch, die beschlossene Schulreform durchzuführen, zu lösen sind. Diese Schulforschungspolitik ergibt sich aus dem relativ großen Mangel an pädagogischen Forschern, der hier noch größer sein dürfte als auf seiten der Lehrer. Folgende Probleme werden von ihm angegeben:[17]

1. Ein schweres, naheliegendes praktisches Problem ist heute, daß es vielen Lehrern schwerfällt, die neue Schule nach den Richtlinien des Lehrplanes wirksam werden zu lassen. Die Anweisungen des Lehrplanes geben keine zureichende Anleitung. Bestimmte Lehrergruppen stehen vor ganz neuen und unbekannten Schülergruppen. Hilfsmittel fehlen.
2. Bei verschiedenen Gelegenheiten wurde den Lehrern versprochen, daß sie Hilfe, u. a. durch die methodisch-didaktische Forschung, bekommen werden.
3. Die Hoffnungen auf das, was „die Forschung" erreichen kann, sind sehr übersteigert.
4. Es scheint also natürlich und angebracht, daß die methodisch-didaktische Forschung im wesentlich größeren Umfang als bisher betrieben wird. Auf jeden Fall ist es sehr wünschenswert zu untersuchen, was auf diesem Gebiet getan werden kann.

In der Hoffnung zu relevanter Arbeit auf dem methodisch-didaktischen Gebiet zu kommen, wurden in Zusammenarbeit mit den Lehrerhochschulen in Stockholm und Malmö einige „Projektgruppen" organisiert. Ein Merkmal für diese Projektgruppen besteht im Gegensatz zu der bisher üblichen Forschung darin, den pädagogischen Forschungsinstituten zur Unterstützung Methodiker, Fachspezialisten und administrative Fachleute beizuordnen. Zum anderen ist der mehr praktisch betonte Einschlag in der Arbeit der Projektgruppen in eine forschungsmäßige Richtung gelenkt worden.[18]

Zur Veranschaulichung sollen hier einige Hauptgebiete aus der Forschungsarbeit an der Lehrerhochschule in Malmö genannt sein. Die Forschungsarbeit ist in drei Hauptgebiete aufgeteilt:[19]

Projekt I

Das erste Projekt befaßt sich mit dem Schülerentwicklungsproblem. Unter anderem werden Versuche gemacht, die es ermöglichen, die Resultate des Strebens der Schule besser zu messen, eine Arbeitserziehung zu geben und die Persönlichkeitsentwicklung zu beeinflussen.

Projekt II

Das zweite Projekt beschäftigt sich mit dem Lehrerpersönlichkeitsproblem und dem Problem der Lehrereignung. Es enthält unter anderem Analysen über die wesentlichsten Komponenten der Lehrer-Rolle sowie Versuche, Prognoseinstrumente für die Lehrer der Unter- und Mittelstufe auszuarbeiten.

Projekt III

Das dritte Projektgebiet schließlich befaßt sich mit dem Stoffleistungsproblem und ist unter anderem darauf ausgerichtet, Versuche auszuführen, die die Effekte von verschiedenen Formen des programmierten Unterrichts, des Sprachlaborunterrichts und des Unterrichts durch internes Fernsehen (Schulfernsehen) bewerten sollen.

Für die Wahl der Forschungsprobleme waren unter anderem folgende Richtlinien leitend und maßgebend:

1. Das Resultat des Forschungsprojekts soll im Prinzip für Beschlüsse und Maßnahmen von Bedeutung sein, die die aktuellen schwedischen Schulprobleme betreffen.
2. Die Projekte sollen auch solche Aspekte berühren, die von so großem prinzipiellem Interesse sind, daß sie auch einem „Nichtschweden", zumindest in gewissen Teilen der Resultate, als relevant erscheinen.
3. Im Gegensatz zu den Absichten in den ersten beiden Punkten sollen für das dritte Prinzip solche Probleme leitend sein und solche Aspekte gewählt werden, die nicht allzu einseitig auf die wissenvermittelnde Funktion der Schule ausgerichtet sind.

Sowohl die Schule als auch die pädagogische Forschung hatte ja bisher in vielen Ländern die Tendenz zur intellektuellen Übertreibung. Wissensmessung, Notengebung und Intelligenzbeurteilung standen im Mittelpunkt, während individualdiagnostische und psychologische Fragen, Schülerpflege und arbeitserziehende Fragen gewöhnlich nur eine flüchtige Behandlung erfuhren.[20]

Es ist aber wichtig, daß die Forschung sich nicht ganz und gar nur auf diese Gebiete beschränkt. Besonders wichtig sollte das für ein Land sein, so folgert der Ausschuß, in dem der Lehrplan so stark und eindeutig die Funktion der Schule zu einer „allseitigen Persönlichkeitsentwicklung" unterstreicht.[21]

[1] Vgl.: Svensson, Nils-Eric: Skolforskningens aktuella situation, utbildningens betydelse. In: "Skola och sammhälle", Nr. 1–2/1966, S. 54.
[2] Vgl.: ebd., S. 54
[3] Vgl.: Rodhe, Nr. 20, S. 6
[4] Vgl.: Skola för . . ., S. 102
[5] Rodhe, Nr. 20, S. 6
[6] ebd., S. 6
[7] ebd., S. 4
[8] ebd., S. 4 ff.
[9] Vgl.: Statistisk Årsbok för Sverige 1962–1967
[10] Vgl.: SOU 1961:30, S. 116
[11] Vgl.: ebd., S. 116
[12] Vgl.: ebd., S. 135
[13] Vgl.: ebd., S. 137
[14] Vgl.: Bjerstedt, Ake: Lärarhögskolornas pedagogisk-psykologiska institutioner, aktuella forsknings-, undervisnings- och planeringsproblem, Nr. 21, Malmö 1965 (im folgenden: Bierstedt, Nr. 21), S. 11
[15] Vgl.: Rodhe, Nr. 20, S. 11
[16] Vgl.: ebd., S. 11
[17] Vgl.: ebd., S. 17
[18] Vgl.: Bjerstedt, Nr. 21, S. 17 ff.
[19] Vgl.: ebd., S. 57
[20] Vgl.: ebd., S. 57
[21] Vgl.: SOU 1961:30, S. 765.

E. Zusammenfassung und Entwicklungstendenzen

Im Gutachten des Schulausschusses von 1957 vermißt man einen im eigentlichen Sinne historischen Abschnitt. Der Ausschuß hat jedoch in einem besonderen Abschnitt[1] eine kurze Übersicht über das Prinzipgutachten der Schulkommission von 1946 gegeben.

Der Versuch, einen etwaigen ideenhistorischen oder ideologischen Hintergrund der Schulreform aufzuzeigen, muß an dem Pragmatismus und dem Effektivitätsdenken der Schulreformer scheitern. Will man dennoch versuchen, einige Strömungen und Einflüsse aufzuzeigen, so muß man feststellen, daß die Ideen der Demokratie mehr oder weniger bewußt als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Die Erziehung zur Demokratie war der Leitgedanke zur Schulreform.

Näher bestimmt bedeutet es eine Umwandlung der traditionellen Schule bis zur völligen Übereinstimmung mit der Struktur und dem Leben in einer demokratischen Gesellschaft. John Dewey sagt: „Demokratie ist selbst ein Erziehungsprinzip, eine politische Schulung"[2] und: „in der Erziehung", so kann man bei Horace Mann lesen, „liegt unsere einzige politische Sicherheit".[3]

Stellt man die Demokratisierung der Schule als Ziel auf, so muß man konstatieren, daß die Schule, wie sie sich vor der Reform darstellte, ein Produkt anderer als der demokratischen Gesellschaftsformen war und daher in vielen Punkten im Gegensatz zu der Gesellschaft stand, der sie dienen sollte. Die Schule ist der wichtigste Faktor, der die Ziele und Werte prägt, die in jeder Gesellschaftsgruppe gepflegt werden.[4] Gebunden an starke Traditionen aus dem Mittelalter ist es bis heute den Reformbestrebungen in der Schule noch nicht gelungen, zu einem wirklichen Durchbruch und zu einer prinzipiellen Erneuerung der Grundgedanken zu kommen. Die Demokratie baut auf freiwilliger Zusammenarbeit aller Mitbürger auf, und eine solche Arbeit muß auf einer freien Persönlichkeit beruhen. In den meisten Schulformen haben die Lehrer ihre Freiheit durch Kurspläne und Examina als allzu sehr begrenzt empfunden.[5] Die schwedische, wie alle anderen hochindustrialisierten Gesellschaften befindet sich sowohl technisch und ökonomisch als auch sozial in einem dynamischen Umwandlungsprozeß. In Verbindung damit mußte auch in der Problematik der Schule eine sukzessive Umwandlung vor sich gehen. In der schwedischen Schulreform hat dieser Umstand seinen Ausdruck gefunden. Die Reformer sind sich voll bewußt, daß wir in einer pädagogischen Umbruchszeit leben. Sie haben daher verhindert, daß das Schulwesen durch festgelegte Organisationsformen und die Freiheit der Lehrer durch zentral bestimmte Unterrichtspläne und einheitliche Unterrichtsformen gebunden werden. Diese Vorsicht steht in voller Übereinstimmung mit der demokratischen Grundanschauung, nach der die Entwicklung nicht in erster Linie von Verordnungen und von der Initiative von oben her abhängt, sondern auf Kräfte aufbauen soll, die in jeder

einzelnen Schule und im pädagogischen Alltagsleben wirken. „Nur dadurch, daß der Schule eine ausreichende Freiheit zuerkannt wird – auch die Freiheit, Fehler zu machen und die Auffassung zu ändern – kann die Schule eine lebendige Schule werden."[6] In der heutigen schwedischen Schuldebatte ist man dazu übergegangen, die Grundschule mit der progressiven Pädagogik John Deweys zu „identifizieren".[7] Er wurde zu seiner Zeit beschuldigt, die gesetzten Normen und die Disziplin der Schule aufgelöst zu haben, ein Kommunist zu sein und zu der intellektuellen Auslaugung und Standardsenkung in der Schule beigetragen zu haben.[8] In gleicher Weise wurde über die Grundschule in der Tagespresse diskutiert. So entscheidende Veränderungen sind jedoch seit den 20er Jahren in der grundlegenden methodischen Arbeit nicht vor sich gegangen, denn es scheint, als ob die traditionelle Frage- und Antwortmethode in einem ebenso traditionellen Klassenunterricht auch weiterhin dominiert. Das gilt für die Oberstufe, während auf der Unter- und Mittelstufe heute schon durchgreifende Umwandlungen geschehen sind. Neue und radikal veränderte Methoden beginnen sich jedoch auch auf der Oberstufe trotz der anzutreffenden konservativen Einstellung der Fachlehrer im Arbeitsklima und in den Arbeitsmethoden abzuzeichnen. Die in der Darstellung ausgeführten flexibleren Formen für die Organisation der Unterrichtsgruppen und der Arbeit in diesen sind ein Beispiel dafür. Die selbständige Arbeit der Schüler wird gefördert und individualisierende Arbeitsaufgaben bilden sowohl in der neuen Schule als auch in der Schulforschung einen zentralen Problemkreis.

Durch die Literatur über die Grundschulreform und durch die Debatten scheint sich wie ein roter Faden die Forderung zu ziehen, daß eine dynamische Gesellschaft eines modernen Industriestaates eines dynamischen Schulsystems bedarf, und daß die Schule ein lebendiger Teil dieser Gesellschaft sein muß, der sich laufend an die Veränderungen in der Gesellschaft anpassen kann. Schon der Schulausschuß von 1946 spricht in seinem Hauptgutachten von einer „fortschreitenden Schulreform".[9] Sicher wurde das von vielen zu dieser Zeit noch als ein leeres Schlagwort aufgefaßt. Aber auf dem Hintergrund dessen, was in den letzten drei Jahrzehnten an Veränderungen im schwedischen Schulwesen geschah, und mit der Perspektive für die kommenden Jahre hat diese Äußerung nahezu einen prophetischen Charakter erhalten. In der heutigen allgemeinen Schuldebatte ist dieser Begriff aus dem Jahre 1946 populär geworden. Heute wird von einer „rollenden Schulreform" gesprochen.

Trotz heftiger Diskussionen und Kritiken ist die Grundschulreform aus dem Jahre 1962 in allen ihren wesentlichen Teilen von den Begutachtungsinstanzen und nicht zuletzt von den Lehrerorganisationen anerkannt. Auch in einem internationalen Vergleich, so stellte Jonas Orring in einem Vortrag bei einer TCO-Tagung fest, „ist sie ein ziemlich kräftiger Schritt nach vorn auf dem Weg zu einer gerechteren und besseren Schulordnung.[10] Auch heute kann man noch, nicht allzu selten, in der Presse

lesen, daß die Grundschulreform eine Reform auf dem Papier sei und daß es immer noch eine Schule sei, auf die man warte.[11] Meinen diese Stimmen in der schwedischen Presse die Zielsetzungen des Lehrplans, die in den beiden Kapiteln über „Ziel und Richtlinien" angegeben sind, so haben sie sicherlich nicht unrecht, wenn man die heutige Lage mit diesen Zielen vergleicht. Diese Kapitel, so kann man vielleicht ganz allgemein sagen, stellen eine wertvolle Grundlage zur Beurteilung der Lernsituationen und der Lehrer dar. Sicherlich werden sie auf längere Sicht eine wichtige Funktion in der Erneuerung der Unterrichtsmethodik zu erfüllen haben.

Mit einer bewunderungswürdigen Energie hat man in diesem Lande ein neues Schulsystem geschaffen. Man sollte aber vielleicht ganz besonders den großen und selbstslosen Einsatz der Lehrer unterstreichen als es galt, die Reformpläne in die Schulwirklichkeit umzusetzen und eine erneuerte Methodik und Arbeitsform zu schaffen.

Diskussionen und Schulwirklichkeit spiegeln eine Umbruchs- und Durchbruchssituation wider, die zu ganz neuen Axiomen führt. Was einmal daraus werden wird, ist heute noch nicht abzusehen. Wo man hinkommt ob in Lehrerhochschulen oder aber in die einzelnen Schulen oder Klassenräume, herrscht eine offene, dem Neuen zugewandte Atmosphäre. Bis heute ist es nicht möglich, einen vernünftigen internationalen Vergleich der Schulsysteme anzustellen, da es bisher noch keine internationale Maßeinheit gibt, mit der das Ergebnis des Unterrichts in den verschiedenen Schulsystemen gemessen werden kann. Diese Schwierigkeiten wurden besonders stark von einer Forschergruppe empfunden, die im Auftrag des Unesco Institute for Education in Hamburg eine Untersuchung durchführte. Die Erfahrungen aus dieser Untersuchung waren jedoch so ermutigend, daß von der gleichen Forschergruppe eine Hauptuntersuchung angelegt wurde, die von 1961 bis 1965 dauerte. Diese Untersuchung galt vor allem der relativen Produktivität einer undifferenzierten, bzw. der relativen Produktivität eines differenzierten – selektiven – Schulsystems.

Eine eingehendere Betrachtung zeigte, daß in den USA ca. 20 % der gesamten Altersgruppe Mathematik und Naturwissenschaften in ihren „graduating-level" aufwiesen, in der Bundesrepublik Deutschland und in England dagegen nur 4 bis 5 %. Um die Frage zu beantworten, welche Faktoren es möglich machen, im amerikanischen „Comprehensive-System" eine Elite zu erziehen, wurden z. B. die besten 2 %, die besten 5 % etc. der Schüler mit abgeschlossener Sekundär-Schulbildung in allen Ländern getestet. Dabei ergab sich, daß das comprehensive- und retentive-System, repräsentiert durch Staaten wie die USA, Australien und Schweden, ein besseres Verhältnis der „graduating" Altersgruppe in der internationalen „5 %-Spitzen"-Vergleichsgruppe aufzuweisen hatte als viele selektive Systeme. In der Untersuchung, so gibt Torsten Husén in seinem Artikel an, wird als Erklärung für dieses Phänomen ausgeführt, daß das comprehensive- und retentive-System einer breiteren Schüler-

gruppe günstigere Gelegenheiten bietet und auch eine spätere Auslese der Spitzentalente gestattet.[12]

Aus einem Vortrag in der Generalschuldirektion vom 2. 2. 1966[13] sollen hier einige Entwicklungstendenzen in der obligatorischen neunjährigen Grundschule sowie Revisionsvorschläge für den Lehrplan wiedergegeben werden. Hierbei wurde jedoch nicht das Wesentliche der Grundschule, die Zielsetzungen und ebensowenig wurden die Prinzipien des Aufbaues und der Formen des Lehrplans berührt. Ziele und Richtlinien mit allem, was sie an sozialen, kulturellen und pädagogischen Prinzipien umschließen, gelten weiterhin mit unverändertem Inhalt.

Der Schulausschuß hebt in seinem Hauptgutachten hervor, daß „der Lehrplan ein Hilfsmittel sein soll, um die für die Schule aufgestellten Ziele in die Realität des täglichen Schullebens umzusetzen."[14]

Die bisher gemachten Erfahrungen scheinen keinen Anlaß für Veränderungen im Aufbau des Lehrplanes zu geben. Weiter kann gesagt werden, daß die heute aktuellen Revisionsfragen in allem Wesentlichen im Rahmen der bestimmten Ziele und Richtlinien unternommen werden können. Es ist also nunmehr die Frage, so wird in dem Vertrag konstatiert, wie der Lehrplan im Rahmen der bereits betretenen Hauptwege weiterentwickelt werden kann. In folgenden Punkten sollten nach Ansicht des Vortragenden indessen Änderungen und Ergänzungen erwogen werden:

1. Gewisse Änderungen in den festgelegten Stunden- und Kursplänen.
2. Erforderliche Konkretisierung der Anweisungen für die Lehrer, wie die gestellten Ziele für den Unterricht erreicht und ergänzt werden können sowie konkrete Vorschläge für die Produktion von Hilfsmitteln für den Unterricht in den zentralen Kursteilen.
3. Notwendige Vereinfachungen der inneren Organisation der Schule u. a. zur Verminderung der Kosten und zur Vereinfachung der Verwaltung.
4. Zweckmäßige Rationalisierungen der Schularbeit, um in weitmöglichem Maße den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu reduzieren.

Die Tendenzen zur Anwendbarkeit des „freien Zuwahlsystems" auf der Oberstufe zeigen, daß die Zuwahlalternativen mit zielgerichteten Spezialfächern in unerwartet begrenztem Umfang gewählt wurden, da die Alternative mit den allgemeinen Fächern sich eines größeren Eltern- und Schülerinteresses erfreut. Bei der Zuwahl zieht man deutlich in bedeutendem Umfang die Studienwege mit großem Einschlag von allgemeinen Fächern vor, wahrscheinlich, um eine breitere und zufriedenstellendere Grundlage für eine weiterführende Ausbildung zu haben. Man findet das heute offensichtlich natürlicher als vor einigen Jahren, daß die Jugendlichen regelmäßig mit einer fortgesetzten Ausbildung innerhalb des gymnasialen Schulsystems rechnen dürfen und daß man weiterhin mit einigen Jahren nach der Ausbildung in der Grundschule rechnen muß, ehe sie eine definitivere Wahl des Berufes treffen.

Um dieser Tendenz, die sich in den Zuwahlziffern äußert, entgegenzukommen, wurde eine radikale Änderung der Oberstufenorganisation vorgeschlagen, die einen für alle Schüler gemeinsamen Studienweg vorsieht. Bei der Planung der Fächer wird gefordert, daß diese der „ganzen" Schülergruppe angemessen sind. Eine solche zusammengehaltene Oberstufe wurde bereits früher schon eingehend vom Schulausschuß diskutiert.[15] Zu jener Zeit wurde die Realisierung einer zusammengehaltenen Oberstufe jedoch als unmöglich beurteilt, aufgrund der Schwierigkeiten, schnell die notwendige pädagogische Erneuerung für eine solche Organisation durchzuführen. Ebenfalls sah man sich nicht in der Lage, die Hilfsmittel, z. B. die dafür erforderlichen Räume, die Ausrüstung und die Lehr- und Lernmittel, zur Verfügung zu stellen. Auch wenn sich eine solche Beurteilung als allzu pessimistisch erwies, meinte der Vortragende, so dürfte es doch ausgeschlossen sein, daß aufgrund der vorliegenden positiven Erfahrungen vom Unterricht in den zusammengehaltenen Klassen im 7. und 8. Schuljahr eine so durchgreifende Umorganisation der Oberstufe durchgeführt wird.

Gewisse Ausgangspunkte für die aktuelle Revision des Stundenplans und der Fächergestaltung auf der Oberstufe der Grundschule können sich wie folgt formulieren lassen:

1. Die Spezialisierungsgrade in der Studienwahl, die den Oberstufenschülern geboten werden, sollen durch Veränderungen, teils der Zuwahlgruppen im 7. und 8. Schuljahr und teils der Linienteilung im 9. Schuljahr, vermindert werden.
2. Die Zuwahlmöglichkeiten, die den Schülern geboten werden, sollen so beschaffen sein, daß die Schüler eine Wahl nach Interesse und Wunsch treffen können, ohne daß sie aufgrund ihrer Wahl der Möglichkeit beraubt werden, ihre Ausbildung z. B. im Gymnasium fortzusetzen.
3. Eine Reduzierung der Zuwahlmöglichkeiten soll aus praktischen und ökonomischen Gründen erwogen werden.
4. In Zusammenhang mit den oben angegebenen Veränderungen sollte die Gestaltung der obligatorischen Fächer in jedem Schuljahr der Oberstufe untersucht werden und die Stundenzuteilung zu den verschiedenen Zuwahlgruppen mit Rücksicht auf die Orientierungsfächer und die Fächer für ästhetisch-praktische und physische Erziehung erfolgen.

Besondere Schwierigkeiten, so wird heute häufig hervorgehoben, entstehen durch die Zersplitterung der Schülergruppen auf allzu viele Lehrer und Fächer. Diese Schwierigkeiten machen sich besonders beim Übergang der Schüler von der Mittelstufe zur Oberstufe bemerkbar.[16] Man scheint nun eingehend zu diskutieren, wie man eine größere Konzentration im Unterricht und eine einheitlichere Behandlung der Schüler erreichen kann. Zur Frage des Inhalts der Kurspläne mit den dazugehörigen Anweisungen und Beilagen, so wurde in dem Vortrag weiter ausgeführt, zeichnen sich eine Reihe wichtiger Fragestellungen ab, die vor der bevorstehenden Revision erwogen werden sollten. Eine erste Hauptfrage befaßt sich mit

den Veränderungen, die in den Kursplänen für die verschiedenen Fächer durchgeführt und mit den Anweisungen, wie diese gestaltet werden sollen, damit sie auf eine geeignete Weise die Umgestaltung der „Produktionsformen" der Schule, mit Rücksicht auf den heutigen begrenzten Lehrerzugang, bewirken können.

Eine andere Frage gilt den Kursplänen, Anweisungen und Beilagen hinsichtlich ihrer Abfassung, damit die aufgestellten Ziele für den Unterricht, sowohl für Lehrer als auch für Materialkonstrukteure, leichter begreiflich werden. Wahrscheinlich kann das dadurch geschehen, daß der Lehrstoff auf eine bessere Weise strukturiert wird, z. B. daß man das zentrale Kursmoment hervorhebt und durch eine Anzahl konkreter Beispiele erweitert. Eine solche erfahrungsmäßig untermauerte Kursplanarbeit beinhaltet sowohl eine Analyse wie auch eine Synthese und ist eine grundlegende Voraussetzung für jedes systematische Studium des „Produktionsprozesses" in der Schule. Außerdem ist es ein Ausgangspunkt für die Materialproduktion auf längere Sicht, die darauf ausgerichtet ist, die Zielsetzunder Schule in ihrer Gesamtheit zu fördern.

Eine Einschränkung der Zuwahlmöglichkeiten ist aus mehreren Gründen motiviert, die bereits schon erwähnt wurden. Während der Schuljahre 1962/63 bis 1965/66 hat es sich gezeigt, daß gewisse Wahlmöglichkeiten in äußerst begrenztem Umfang gewählt wurden. Weniger als 2 % der Schüler im 7. und 8. Schuljahr wählten z. B. die Zuwahlgruppen 7:2d, 7:2e, 7:2f, 7:3b, 7:4, 7:4c, 8:2b, 8:3b, 8:5b, 8:6a, 8:6b, 8:8a, 8:8b, 8:8c und 8:9b. Die unterstrichenen Wahlmöglichkeiten wurden von weniger als 1 % in Anspruch genommen.[17]

Andere Gründe, die eine Reduzierung der heutigen Zuwahlmöglichkeiten zur Folge haben könnten, wären:

1. das Fach Maschinenschreiben wird für alle Schüler obligatorisch;
2. die Fächer Werken und Musik werden für alle Schüler im 7. und 8. Schuljahr obligatorisch;
3. Hauswirtschaft und Kinderpflege werden kombiniert und ins 8. und 9. Schuljahr verlegt;
4. neue, weniger spezialisierte Fächer kommen hinzu.

Was die Zuwahlmöglichkeiten für das Fach Deutsch oder Französisch anbelangt, so wurden die Möglichkeiten zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache nach und nach immer mehr in Anspruch genommen. Während der Schuljahre 1962/63 bis 1965/66 haben ca. 80 % aller Schüler im 7. und ca. 76 % aller Schüler im 8. Schuljahr eine zweite Fremdsprache gewählt.

In den letzten beiden Jahren wählten in Prozent:[18]

	im 7. Schuljahr	im 8. Schuljahr
1966/67	82,4	77,6
1967/68	82,9	77,6

Die Bedeutung der Verbreiterung der sprachlichen Bildung ist hier offensichtlich. Die Fortschritte auf dem sprachmethodischen Gebiet sollten es möglich machen, daß praktisch gesehen alle Schüler der Oberstufe wenigstens den „kleineren Kurs" lernen können. Eine Voraussetzung hierfür sieht man indessen heute darin, die beiden Kurse in den beiden Sprachen beizubehalten und in beiden Kursen eine gleichgroße Stundenzahl aufzunehmen. (7. Schuljahr 4 Wochenstunden, 8. Schuljahr 5 Wochenstunden, 9. Schuljahr 5 Wochenstunden). Diese Steigerung soll es möglich machen, daß Schüler im 8. und 9. Schuljahr vom allgemeinen zum besonderen Kurs übergehen können. Im 9. Schuljahr muß laut Lehrplan eine Linie eingerichtet werden, wenn sich 5 Schüler bei ihrer Wahl für diese entscheiden. Für das Schuljahr 1967/68 fiel die Wahl der Schüler folgendermaßen aus: Von zusammen ca. 62 000 Schülern haben 78,3 % die einbuchstabigen Linien und 21,7 % die zweibuchstabigen Linien gewählt. Etwas differenzierter aufgezeigt sah die Wahl in den Jahren von 1965/66 bis 1967/68 wie folgt aus:[19]

Jahreszahl	g	h	t	m	s	(e)	pr	tp	ha	ht	(Wald)	gemischte Klassen	
65/66	47,1	9,9	8,2	2,0	1,0	(0,1)	0,2	9,2	4,8	3,4	0,1	14,0	100 %
66/67	46,7	15,0	10,2	3,6	2,1	(0,3)	0,4	10,6	5,7	5,3	0,1		100 %
67/68	45,4	16,5	10,6	3,2	2,2	(0,4)	0,2	10,4	5,4	5,7	0,0		100 %

Die Tendenz bei Eltern und Schülern, eine gute allgemeine Grundlage für die Weiterbildung zu schaffen, ist deutlich. Die Zeit scheint reif zu sein, so wird in dem Vortrag resultiert, einen gemeinsamen Stundenplan für das gesamte 9. Schuljahr zu diskutieren. Die Voraussetzung sollte die Abschaffung der Linienteilung sein und die Einführung freier Zuwahlgruppen im 9. Schuljahr auf die gleiche Weise wie heute im 7. und 8. Schuljahr. In einem solchen Stundenplan würde der Unterricht in den gemeinsamen obligatorischen Fächern 26 Wochenstunden umfassen und man würde auf diese Weise in den Linien 9g, h, t, m und s Raum für alle Fächer außer Handelskunde, Familien- und Sozialkunde bekommen. Die zuletzt genannten drei Fächer, würden in andere integriert werden. Würde dieser Plan verwirklicht, so dürften gleichzeitig eine Reihe von Wünschen, die die Linien 9pr, tp, ha, ht betreffen, verwirklicht sein, z. B. der Unterricht in Schwedisch und Mathematik würde für alle Schüler obligatorisch.

Die Ausführungen über eine eventuelle Revision des Lehrplans sollen einen Eindruck über künftig mögliche Veränderungen in der Grundschule geben. Es gibt noch viele Fragen in prinzipieller und praktischer Hinsicht von durchgreifender Art, die vor der bevorstehenden Lehrplanrevision bearbeitet werden müssen und bereits in Fachkreisen und in der Öffentlichkeit diskutiert werden.

Jonas Orring kommt in seinem Vortrag bei der TCO-Tagung vom 6. bis 7. November 1965 zu dem Schluß, daß es zu keiner „größeren Schul-

reform zu unseren Lebzeiten" mehr kommen wird, diese auch nicht notwendig sei, da die „fortschreitende Revisionsarbeit innerhalb der Generalschuldirektion und deren Verwaltung gelöst werden kann'.[20] Gewisse Stundenplan- und Aufbauveränderungen fordern jedoch einen Reichstagsbeschluß.

Im November 1967 überreichte die Generalschuldirektion der Königl. Majest. einen Vorschlag zur Revision des Lehrplans für die Grundschule, der den oben dargestellten Prinzipien folgt und in seinen wesentlichen Teilen von der Regierung akzeptiert wurde. Im Sommer 1968 hat dieser Vorschlag dem Reichstag zur Annahme der neuen Kurs- und Stundenpläne vorgelegen, so daß im Schuljahr 1970/71 mit der Durchführung des revidierten Lehrplans begonnen werden kann. Mit einer vollständigen Durchführung des revidierten Lehrplans kann jedoch erst 1972/73 gerechnet werden.

---

[1] Vgl.: SOU 1961:30, Kap. 3, S. 38 ff.
[2] Dewey, John: Demokrati och uppfostran, Stockholm 1948 (im folgenden: Dewey), S. 21
[3] ebd., S. 34
[4] Vgl.: ebd., S. 24
[5] Vgl.: SOU 1948:27, S. 15
[6] ebd., S. 16
[7] Skolan för . . ., S. 50
[8] Vgl.: ebd., S. 40
[9] SOU 1948:27, S. 84
[10] TCO: Reformer fram mot helt sammanhållen grundskola, TCO: s utbildningspolitik II, Nr. 10/1965, S. 4.
[11] Vgl.: ebd., S. 4
[12] Vgl.: Husén, Torsten: Does broadening of educational opportunities "lower the standards"? In: "Skola och samhälle", Nr. 1–2/1966, S. 18 ff. Comparative Study of Outcomes of Mathematics Instruction in Twelve Countries I–II, New York, John Wiley, 1967
[13] Vgl.: Cullert: Vortrag in der Generalschuldirektion in Stockholm vom 2. 2. 1966 (Matrizenabzug) – unveröffentlicht.
[14] SOU 1961:30, S. 187
[15] Vgl.: ebd., S. 281 ff.
[16] Vgl. S. 46
[17] Vgl. S. 146–147
[18] Statistiska Meddelanden U 1968:2, SCB, Stockholm
[19] Statistiska Meddelanden U 1967:16 u. 1968:2, SCB, Stockholm
[20] TCO: Reformer fram mot helt sammanhållen grundskola, TCO: s utbildningspolitik II. Nr. 10/1965, S. 19

F. Anhang

1. Schulausschuß von 1957[1]

Kommuniqué vom Juli 1960

1. In dem Ausschuß wurde ein Vorschlag ausgearbeitet, zu dem der Reichstag und seine Königl. Maj:t ein Schulgesetz ausgefertigt haben.

Dieses Gesetz soll teils das jetzige Gesetz der Schuldirektion ersetzen, teils, sowohl die allgemeinen Obliegenheiten als auch die persönlichen Rechte und Verpflichtungen in der Frage um die allgemeine Volksunterweisung regeln. Das ist ein Ereignis in der schwedischen Gesetzgebung. In dem Gesetz wird das gemeinsame Recht des Schülers und seiner Eltern festgelegt, zum Vorteil des Schülers die verschiedenen Ausbildungswege in der obligatorischen Schule, die dort vorkommen, zu wählen.

2. Dieses Recht basiert darauf, daß es in der kommenden Oberstufe eine Anzahl Ausbildungswege geben wird, die teils auf einen Kern von gemeinsamen Fächern, teils auf die Zuwahl von bestimmten Fächern und Fächergruppen gegründet ist. Der Ausschuß hat „als Grund für die eigene weiterführende Arbeit" einen Vorschlag für solche Zuwahlgruppen im 7. und 8. Schuljahr sowie in den Linien des 9. Schuljahrs ausgearbeitet.

Diese Zuwahlgruppen und Linien weichen teilweise von den zur Zeit vorhandenen Versuchsarbeiten ab.

Man beabsichtigt also, den Schülern die Möglichkeit zu geben, mit der zweiten Fremdsprache – in der Regel Deutsch – nicht nur im 7., sondern auch im 8. Schuljahr zu beginnen.

Im 8. Schuljahr kann die kommende Linienwahl durch Zuwahl von bestimmten charakteristischen Fächergruppen vorbereitet werden, die gewisse Anknüpfungspunkte an die Linien im 9. Schuljahr beinhalten.

Im 9. Schuljahr beabsichtigt man gymnasien- und berufsvorbereitende Linien, also eine humanistische, eine technische, eine handelskundliche und eine sozial-wirtschaftliche Linie einzurichten.

Die berufsvorbereitenden Linien sind auf die Grundausbildung innerhalb von vier Hauptgebieten konzentriert. Schüler, die sich für einen Beruf entschieden haben und welche den Wunsch einer Ausbildung in einem bestimmten Beruf haben, den diese Hauptgebiete nicht einschließen, werden auf die vorbereitende Berufausbildung außerhalb der Grundschule hingewiesen.

3. Die humanistischen, technischen, handelskundlichen und sozial-wirtschaftlichen Linien im 9. Schuljahr können während eines freiwilligen 10. und 11. Schuljahrs in den zweijährigen aufbauenden Linien innerhalb einer humanistischen, technischen, handelskundlichen bzw. sozial-wirtschaftlichen Schule mit an das Arbeitsleben angepaßten Schlußzeugnissen weitergeführt werden.

4. Für den Unterricht in den in den Stundenplänen vorgesehenen Fächern ist beabsichtigt, die Schüler im 7. und 8. Schuljahr in ihren ursprünglichen Klassen zusammenzuhalten, solange es die praktischen Verhältnisse erlauben. Die aufbauenden Zuwahlgruppen, die der Ausschuß abgefaßt hat, stehen im Gegensatz zu den bisherigen geprüften Methoden und stellen die Basis für eine veränderte Gruppierung von Schülern innerhalb und zwischen den Klassen dar. Der Ausschuß will unterstreichen, daß diese Zuwahlgruppen nicht so aufgefaßt werden, als ob sie identisch mit einer vollständigen Homogenisierung oder einer sogenannten Niveaugruppierung seien, die mit dem 7. Schuljahr beginnt.

Der Ausschuß hat erwogen, den Gemeinden die Alternative zweier sich voneinander unterscheidender Differenzierungssysteme zur freien Wahl anheimzustellen. Aber man hat sich geeinigt, der oben geschilderten Zuwahlgruppierung als Hauptprinzip für die Gruppierung der Schüler im 7. und 8. Schuljahr zu folgen.

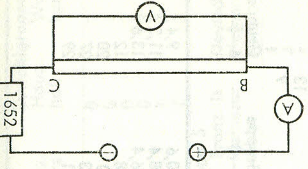
Ausnahmen von diesem Prinzip in der einen oder anderen Richtung, so ist beabsichtigt, soll nur im besonderen Falle möglich sein, wenn die Größe der Oberstufe, spezielle Raumverhältnisse oder der Wunsch nach pädagogischer Neuorientierung eine Abweisung begründen.

Diese vorläufige Stellungnahme des Ausschusses basiert auf der Überzeugung, daß das für das Schulwesen unseres Landes unglücklich sein würde, wenn der heute geführte Streit in der Differenzierungsfrage von der Ebene der Reichspolitik in die einzelnen Gemeinden des Landes getragen würde.

Die Stellungnahme beruht auch auf der Auffassung, daß die Zuwahlgruppierung einen festeren Grund für eine Oberstufe gibt, hinreichend variationsreich für die Schulen der Gemeinden verschiedener Größe und Struktur.

5. Mit Beginn des Herbst-Halbjahres beabsichtigt der Ausschuß mit dem Ausgangspunkt der faktisch getroffenen Zuwahl in einer Reihe von Versuchsgemeinden einen berechneten Ausfall gemäß den neuen Zuwahlgruppen zu analysieren und im Anschluß daran die schon gemachten Beurteilungen über die gedachte Organisation und die wirklichen Kos-zu ergänzen.

RESISTANS



Kromnickel: diam. = ... mm

Längd an	U	I	R

I *Resistansens beroende av trådens längd*

1. Koppla enligt kopplingsschemat. BC är en kromnickeltråd med diametern . . . mm. Längden är i första försöket 25 cm.
2. Avläs instrumenten och för in värdena i tabellen. Beräkna trådens resistans.
3. Upprepa försöket med trådlängderna 50 cm och 100 cm.

Resultat: ______________________

____

____

Kromnickel: längd = 100 cm

Diam. mm	U	I	R

II *Resistansen beroende av trådens tjocklek*

Samma koppling som i föregående försök. Vi ska nu bestämma resistansen för kromnickeltrådar, som har samma längd (100 cm) men olika diameter.

Resultat: ______________________

____

____

Trådens längd = 100 cm
Trådens diam. = ... mm

Material	U	I	R
Krom-nickel			
Järn			

III *Resistansens beroende av trådmaterialet*

Samma koppling som förut. Vi ska bestämma resistansen för trådar, som har samma längd och samma diameter men består av olika material.

2. Originalexemplar eines Aufgabenblattes (Matrizenabzug) L. H. M. Malmö.

Jahr	Mathematik Besonderer Kurs	Mathematik Allgemeiner Kurs	Englisch Besonderer Kurs	Englisch Allgemeiner Kurs	Übungsfächer Zuwahlgruppe 5 Textil Metall	Textil	Musik	Textil Metall	Textil	Zuwahlgruppe 4 Maschinenschreiben Schwedisch Mathem.	Maschinenschreiben Mathem.	Maschinenschreiben Schwedisch
1968/69	68	32	72	28	50	37	13	2	1	1	2	1
1967/68	64	36	69	31	52	33	15	1	0	1	3	2
1966/67	60	40	66	34	56	31	13	2	0	2	2	2
1965/66	61	39	67	33	58	30	12	1	0	2	3	2
1964/65	55	45	60	40	57	31	12	2	1	3	5	4
1963/64	52	48	55	45	52	35	13	—	2	1	8	8
1962/63	50	50	52	48	—	—	—	—	2	0	0	9

Jahr	Textil Metall Schwedisch Mathem.	Textil Metall Mathem.	Textil Metall Schwedisch	Textil Schwedisch Mathem.	Textil Mathem.	Textil Schwedisch	Zuwahlgruppe 3 Französisch Maschinenschreiben	Deutsch Maschinenschreiben
1968/69	1	1	0	0	0	0	2	11
1967/68	1	2	0	0	0	0	2	13
1966/67	2	2	1	0	0	0	2	14
1965/66	1	2	0	0	0	0	1	15
1964/65	1	3	1	0	0	0	2	14
1963/64	—	—	—	1	5	2	0	13
1962/63	—	—	—	10	6	2	0	9

Jahr	Zuwahlgruppe 2 Franz. Schwed. Mathem.	Franz. Mathem.	Franz. Schwed.	Deutsch Schwed. Mathem.	Deutsch Mathem.	Deutsch Schwed.	Zuwahlgruppe 1 Franz.	Deutsch	Gruppe 1—3	Gruppe 4—5
1968/69	1	1	1	2	6	4	18	45	90,6	9,4
1967/68	1	1	1	4	8	3	16	41	88,4	11,2
1966/67	0	1	1	4	9	3	13	40	86,4	13,6
1965/66	0	1	0	4	8	4	12	44	88	12
1964/65	0	1	0	3	9	3	9	39	80	20
1963/64	0	0	0	1	9	5	8	37	73	27
1962/63	0	0	0	0	12	7	0	43	71	29

Tabelle 3. Statistik über die Wahl für das 7. Schuljahr in % in den Schulen der Stadt Malmö *)

*) Val till åk. 7 vt 1966 (normalklasser) Mitteilung der Heleneholmschule Malmö (unveröffentlicht)

Jahr	Mathematik Bes. Kurs	Mathematik Allg. Kurs	Übungsfächer Zeichnen Textil Metall	Zeichnen Textil	Musik Textil Metall	Musik Textil	Musik Zeichnen	Zeichnen	Musik	Englisch Bes. Kurs	Englisch Allg. Kurs	Zuwahlgruppe 9 Haushalt	Warenkunde
1968/69	66	34	42	31	4	8	9	5	1	73	22	0	3
1967/68	62	38	46	28	5	6	8	6	1	70	23	0	4
1966/67	63	37	52	21	7	5	8	6	1	71	25	0	3
1965/66	61	39	52	20	8	4	8	6	2	69	25	0	3
1964/65	58	42	55	16	7	6	7	7	2	61	32	1	3
1963/64	55	45	45	14	9	12	18	—	—	59	34	1	3

Jahr	Zuwahlgruppe 8 Dramatik	Musik Zeichnen	Haushalt	Textil Metall	Textil	Zuwahlgruppe 7 Textil Metall	Textil	Zuwahlgruppe 6 Dramatik	Musik Zeichnen	Zuwahlgruppe 5 Haushalt	Franz. II kleinerer Kurs	Deutsch II kleinerer Kurs
1968/69	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	1	4
1967/68	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	4
1966/67	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	5
1965/66	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	5
1964/65	0	0	2	1	1	2	1	0	0	1	1	6
1963/64	0	0	3	1	1	1	1	0	0	1	3	0

Jahr	Franz. I kleinerer Kurs	Deutsch I kleinerer Kurs	Zuwahlgruppe 4 Techn. Orientierung	Zuwahlgruppe 3 Franz. II kleinerer Kurs	Deutsch II kleinerer Kurs	Franz. I kleinerer Kurs	Deutsch I kleinerer Kurs
1968/69	0	2	7	2	13	0	2
1967/68	0	1	7	2	13	0	2
1966/67	0	2	9	1	14	0	1
1965/66	0	2	9	1	10	0	3
1964/65	0	3	9	0	10	0	4
1963/64	0	0	12	0	0	0	11

Jahr	Zuwahlgruppe 2 Franz. I	Deutsch I	Zuwahlgruppe 1 Franz. II	Deutsch II	Gruppe 1—5	Gruppe 6—9
1968/69	0	3	16	42	92	8
1967/68	1	4	13	42	90	10
1966/67	0	4	11	45	92	8
1965/66	1	6	9	44	91	9
1964/65	1	7	8	40	88	12
1963/64	0	6	0	48	84	16

Tabelle 4. Statistik über die Wahl für das 8. Schuljahr in % in den Schulen der Stadt Malmö *)

*) Val till åk. 8 vt 1966 (normalklasser) Mitteilung der Heleneholmschule Malmö (unveröffentlicht)

Jahr	Zeichnen	Musik	Ästhetik Sonderfach	Haush.-techn. Linie	Handelskundliche Linie Bürokd.	Handelskundliche Linie Verk.	Technisch-handwerkl. Linie	Allgemein-handwerkl. Linie	Mathematik Bes. Kurs	Mathematik Allgemeiner Kurs
1968/69	7	—	11	3	5	2	8	0	55	27
1967/68	5	1	11	2	5	2	7	1	57	26
1966/67	6	1	11	3	5	2	8	0	55	27
1965/66	6	1	11	3	5	2	8	1	55	27
1964/65	7	2	16	3	6	3	11	1	54	36

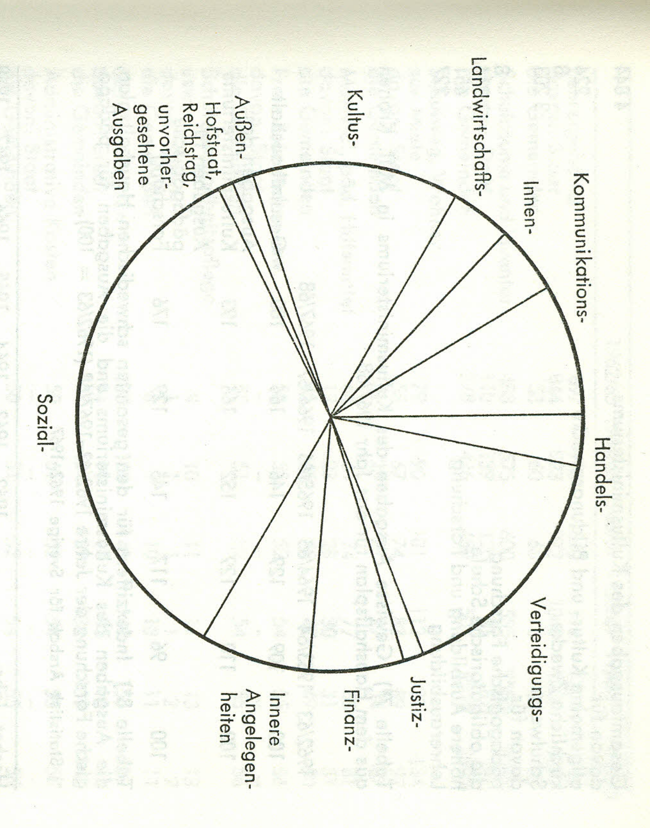
Jahr	Zeichnen Textil Metall	Zeichnen Textil	Musik Textil Metall	Musik Textil	Musik Zeichnen	Englisch Bes. Kurs	Englisch Allg. Kurs	Ästhetische Linie	Sozialpflegerische Linie
1968/69	36	28	3	5	10	66	16	1	2
1967/68	39	25	4	5	9	66	18	1	1
1966/67	41	24	3	5	9	65	17	2	1
1965/66	45	19	4	6	8	61	21	0	2
1964/65	36	13	6	7	15	60	17	0	2

Jahr	Handelskundliche Linie Franz. klein. Kurs	Franz.	Deutsch klein. Kurs	Deutsch	Technische Linie	Humanistische Linie Franz. klein. Kurs	Humanistische Linie Deutsch klein. Kurs
1968/69	0	0	4	0	10	2	17
1967/68	0	0	3	1	12	1	15
1966/67	0	0	4	2	11	1	14
1965/66	0	0	5	2	11	1	14
1964/65	0	0	2	3	9	0	11

Jahr	Auf das Gymnasium vorbereitende Linie Französisch	Deutsch	g, h, t, m, s und e	pr, tp, ha und ht
1968/69	11	35	82	18
1967/68	10	39	83	17
1966/67	9	38	82	18
1965/66	8	38	81	19
1964/65	0	49	76	24

Tabelle 5. Statistik über die Wahl für das 9. Schuljahr in % in den Schulen der Stadt Malmö *)

*) Val till åk. 8 vt 1966 (normalklasser) Mitteilung der Heleneholmschule Malmö (unveröffentlicht)



Königl. Hof- und Schloßstaat	7
Justizministerium	1 090
Außenministerium	336
Verteidigungsministerium	5 034
Sozialministerium	9 787
Verkehrsministerium	3 256
Finanzministerium	1 970
Kultusministerium	4 844
Landwirtschaftsministerium	884
Handelsministerium	142
Innenministerium	1 614
Ministerium für Angestellte des Staates	1 782
Unvorhergesehene Ausgaben	1
Reichstag und dessen Tätigkeit	54

Tabelle 6. Reichsetat für das Haushaltsjahr 1967/68*) in Mill. schwed. Kronen

*) Statistisk Årsbok för Sverige 1967, Stockholm, 1967

Gesamtausgaben des Kultusministeriums	4 844
davon für	
allgemeine Kultur- und Bildungszwecke	224
kirchliche Zwecke	8
Schulwesen	3 203
davon für	
pädagogische Forschung	8
die obligatorische Schule	1 914
höhere Ausbildung und Forschung	651
Lehrerausbildung	227

Tabelle 7*) Gewisse Ausgaben des Kultusministeriums in Mill. Kronen aus dem Haushaltsplan für das Jahr 1967/68

1962/63	1963/64	1964/65	1965/66	1966/67	1967/68	
100	109	129	146	166	180	Gesamthaushalt
100	110	129	152	166	193	Ausgaben des Kultusministeriums
100	96	117	146	129	176	Ausgaben für pädagogische Forschung

Tabelle 8*) Indexziffern für den gesamten schwedischen Haushaltsplan, die Ausgaben des Kultusministeriums und die Ausgaben für pädagogische Forschung der Jahre 1962/63–1967/68 (1962/63 = 100).

*) Statistisk Årsbok för Sverige 1962–1967

Herbst, Jahr	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968
% der noch zu erfassenden Bevölkerung	20	20	20	15	15	5	5
% der totalen Bevölkerung	10	10	10	7,5	2,5	2,5	2,5
% der von der Grundschule erfaßten Bevölkerung	60	70	80	87,5	95	97,5	100

Tabelle 9. Prozentuale Ausdehnung der Grundschule mit Beginn des angegebenen Herbsthalbjahres*)

*) SOU 1962: 54, S. 510

Schuljahr	1957	1958	62/63	64/65	66/67	68/69	70/71	72/73
Kosten pro Schüler	1850	1850	2125	2323	2395	2417	(2437)	(2446)
davon: Staat	1000	1033	1262	1386	1406	1409	(1431)	(1440)
Gemeinden	850	817	863	937	989	1008	(1006)	(1006)

Tabelle 10. Kosten pro Schüler**)

**) SOU 1962: 54, S. 54

	1962/63	1964/65	1966/67	1968/69	1970/71	1972/73
Lehrergehälter	897	983	1040	1116	1164	1182
davon: Staat	844	923	972	1040	1083	1099
die Gemeinden	53	60	68	76	81	83
Schulräume und Inventar	488	575	600	585	[1](585)	[1](585)
davon: Staat	110	139	120	81	(81)	(81)
die Gemeinden	378	436	480	504	(504)	(505)
Schulweg, Wohnen zur Miete	79	90	101	112	123	134
davon: Staat	58	67	74	83	89	97
die Gemeinden	21	23	27	29	34	37
Material, päd. Hilfsmittel	64	69	74	77	80	81
davon: Staat	19	23	28	30	31	31
die Gemeinden	45	46	46	47	49	50
Freie Lehrbücher usw.	50	51	52	54	55	56
davon: Staat	–	–	–	–	–	–
die Gemeinden	50	51	52	54	55	56
Schul-Gesundheitspflege usw.	9	10	11	11	13	13
davon: Staat	1	1	1	1	2	2
die Gemeinden	8	9	10	10	11	11
Schulmahlzeiten	135	138	143	149	155	159
davon: Staat	14	14	14	15	16	16
die Gemeinden	121	124	129	134	139	143
Administrative Kosten	50	51	52	54	55	56
davon: Staat	–	–	–	–	–	–
die Gemeinden	50	51	52	54	55	56
Wanderschulen	15	17	19	19	19	19
davon: Staat	15	17	19	19	19	19
die Gemeinden	–	–	–	–	–	–
Summe der Ausgaben	1787	1984	2092	2177	[1](2249)	[1](2285)
davon: Staat	1061	1184	1228	1269	1321	1345
die Gemeinden	726	800	864	908	928	940

Tabelle 11. Zusammenstellung über bestimmte Kostenberechnungen für das obligatorische Schulwesen (Millionen Kronen)*)

*) SOU in Prop., 1962: 54, S. 553

Schuljahr	1963/64	1964/65	1965/66	1963–1964 Veränderungen Anzahl	1964–1965 Veränderungen Anzahl
Anzahl Planstellen für Unterstufenlehrer	15408	15814	16530	+ 406	+ 716
davon					
a) Personen m. Mittelstufenlehrerexamen	95	123	120	+ 28	— 3
b) Personen m. Unterstufenlehrerexamen	14719	14664	15085	— 55	+ 420
c) andere Personen m. mindestens Abitur	229	446	557	+ 217	+ 111
d) Übrige	365	581	768	+ 216	+ 187
Anzahl Planstellen für Mittelstufenlehrer	18438	17745	17800	— 693	+ 55
davon					
a) Personen m. Mittelstufenlehrerexamen	17272	15799	15705	— 1473	— 94
b) Personen m. Unterstufenlehrerexamen	277	399	508	+ 122	+ 109
c) andere Personen m. mindestens Abitur	600	1112	1072	+ 512	— 40
d) Übrige	289	435	515	+ 146	+ 80

Tabelle 12*. Anzahl Personen, die entsprechend ihrer Ausbildung als Unterstufen- und Mittelstufenlehrer tätig sind.

Anm. 1. Laut Anweisung werden auch Lehrer in Sonderklassen und Klinik-Klassen erfaßt.

2. Wo zwei oder mehrere Personen auf eine Planstelle kommen, werden diese laut Anweisung nur als eine Person geführt und der höchsten, anwendbaren Ausbildungsgruppe zugeordnet. Damit dürfte eine gewisse Unterbewertung des Lehrermangels verbunden sein. Auch kann es dazu führen, daß Lehrer, die für gewisse Stunden angestellt sind (vor allem auf der Mittelstufe), überhaupt nicht berücksichtigt werden, was mit einem Vergleich der theoretischen Lehrerbedarfsberechnungen übereinstimmt.

3. Laut Anweisung wurden Lehrer, die weniger als ein halbes Jahr vom Dienst beurlaubt waren als anwesend geführt.

*) SCB 1967: 1, Tabelle 1. 1.

	Unterricht in Sonder- und Klinik-Klassen Wochenstunden 1–10	11–21	22–	Unterricht in Normalklassen Wochenstunden 1–10	11–21	22–	Summe der Pers.[2]), ausgewertet zu vollen Planstellen
Unterstufenlehrer mit Mittelstufenlehrerexamen	1	5	101	2	4	31	137
Unterstufenlehrerexamen	18	236	13221	41	98	1618	15021
mindestens Abitur oder dem Abitur entsprechender Ausbildung	4	49	582	2	6	33	644
anderer Ausbildung	16	40	650	1	4	68	744
Summe der Lehrer	39	330	14554	46	112	1750	16546
Mittelstufenlehrer mit Mittelstufenlehrerexamen	75	526	12394	52	144	1991	14752
Unterstufenlehrerexamen	10	12	584	7	5	190	787
mindestens Abitur oder dem Abitur entsprechender Ausbildung	26	105	858	10	9	119	1043
anderer Ausbildung	93	71	386	16	6	106	558
Summe der Lehrer	204	714	14222	85	164	2406	17140

Anm. 1. Durch die Bestimmung der Anzahl der Personen aufgrund des Umfangs ihrer unterrichtlichen Tätigkeit ist es zweifelhaft, inwieweit die in dieser Tabelle angegebenen Ziffern, ausgewertet zu vollen Planstellen, mit den Ziffern in Tabelle 12 verglichen werden können. U. a. können die halbzeitlich angestellten Lehrer der Mittelstufe im größeren Umfang berücksichtigt worden sein.

2. Bei der Auswertung der Unterrichtsstunden zu vollen Planstellen wurden 1–10 Wochenstunden mit dem vierten Teil einer Planstelle, 11–21 Wochenstunden mit einer halben Planstelle und 22– Wochenstunden mit einer vollen Planstelle gleichgesetzt.

Tabelle 13*. Anzahl Personen, die als Unterstufen- und Mittelstufenlehrer tätig sind

*) SCB Tabelle 1.2.

Schuljahr	Unterricht, der von Mittelstufenlehrern erteilt wurde (gerechnet in vollen Planstellen)	Unterricht, der von Mittelstufenlehrern mit Weiterbildung erteilt wurde (gerechnet in vollen Planstellen)
1960/61	1595	1096
1961/62	1592	1241
1962/63	keine Angaben	keine Angaben
1963/64	1961	1828
1964/65	1778	2085
1965/66		
1966/67	1600	2794

Tabelle 14*). Von Mittelstufenlehrern und Mittelstufenlehrern mit einer Weiterbildung erteilter Fachunterricht in der Oberstufe der Grundschule und in höheren Schulen 1960/61–1966/67.

*) SCB 1967: 1, Tabelle 1.3.

G. Anmerkungen zur Terminologie

Berufsschulen — Zentrale Werkstattschulen, kommunale und provinzial-kommunale Berufsschulen, Berufsschulen innerhalb industrieller Unternehmen und nicht näher definierte Berufsschulen (s. w. gymnasiale Schulform).

Einheitsschule — Erst in den 50 Jahren d. Jh. wurde der Begriff Einheitsschule ein gebräuchliches Wort in der pädagogischen Diskussion des Landes. 1950 wird betont, daß „ein alle Unterrichtsanstalten umfassendes, organisch zusammengeschweißtes Schulsystem erstrebt wird, in dem jedes Individuum, ungeachtet seines Wohnortes und der sozialen und ökonomischen Verhältnisse seines Elternhauses einen auf die beste Art und Weise organisierten Bildungsweg erhält".

Durch den Reichstagsbeschluß von 1950 (SOU 1948:27) wurde in bestimmten Versuchsbezirken eine obligatorische neunjährige „Einheitsschule" eingeführt, die alle parallelen Schulformen ersetzte. Im Rahmen dieser Schule wurden verschiedene Differenzierungsmodelle geprüft. Wesentliche Merkmale der schwedischen Einheitsschule sind

a. ein einheitliches organisatorisches System, das die Volksschule mit den parallelen Schulformen vereinigt.

b. zusammengehaltene Klassen in der ersten Phase der Reformarbeit bis zum 8. Schuljahr und in der zweiten Phase der Reformarbeit bis zum 9. Schuljahr mit Zuwahlmöglichkeiten in der Oberstufe der Grundschule

Offiziell wurde bis zur Einführung der Grundschule (1962) die Einheitsschule immer mit Versuchsschule bezeichnet.

Fachlehrer — Personen, die die Planstelle eines Fachlehrers innehaben oder ein Fachlehrerexamen erworben haben.

Fachschule — Die Fachschule ist eine gymnasiale Schule und bildet mit dem Gymnasium eine bilaterale Organisation mit einem gemeinsamen Rektor. Die F. baut als einheitliche, zweijährige, freiwillige Schule mit einer sozialen, einer ökonomischen und einer technischen Linie auf die Grundschule auf. Alle drei Linien in der Fachschule sollen eine breit angelegte theoretisch-praktische Grundbildung vermitteln. Das Abschlußzeugnis der Fachschule erlaubt es, direkt in das Berufsleben überzugehen oder aber aufbauende Fachschulen zu besuchen. Das Abschlußzeugnis der Fachschule berechtigt u. a. zum Besuch einer Lehrerhochschule oder Sozialhochschule. Ein staatliches Gutachten über den Kompetenzwert der einzelnen Schulabschlüsse wird z. Z. erstellt.

Generalschuldirektion — Sie nimmt als „Reichsamt für schulische Angelegenheiten" nahezu alle Aufgaben wahr. Sie ist teils ein beschlußfassendes Organ mit dem Status eines „Rechtssubjekts", teils aber auch untergeordnete Verwaltungseinheit des Kultusministeriums. In dieser Doppelfunktion ist die Generalschuldirektion dem Regierungskollegium in seiner Gesamtheit direkt unterstellt. An der Spitze der Generalschuldirektion steht ein aus Laien zusammengesetzter Aufsichtsrat (parlamentarische Leitung), bestehend aus dem Generaldirektor und dem Oberdirektor der Generalschuldirektion sowie neun von der Königl. Majestät ernannten Personen,

die die verschiedenen Zweige der schwedischen Gesellschaft vertreten.

Für eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit allen anderen Reichsämtern sorgen als feste Einrichtungen eine Reihe von „Zusammenarbeitskomitees". Laut der 1964 erlassenen Richtlinien ist die Generalschuldirektion u. a. für folgende Aufgaben verantwortlich:

1. Pädagogische Entwicklung und Forschung
2. Planung und Koordination der verschiedenen Schulformen und Ausbildungsmöglichkeiten
3. Information und Beratung und
4. verschiedene Dienstleistungsformen.

Grundschule — Grundschule ist die offizielle Bezeichnung der durch den Reichstagsbeschluß von 1962 eingeführten obligatorischen neunjährigen Schule, mit der das dualistische System paralleler Schulformen als Prinzip aufgehoben wurde. Wesentliche Merkmale dieses comprehensive school system sind die zusammengehaltenen Klassen (einschließlich des 8. Schuljahrs), die freie Zuwahl mit den Zuwahlgruppierungen im 7. und 8. Schuljahr und die Wahl verschiedener Interessen- und Kompetenzlinien im 9. Schuljahr. Die organisatorische Differenzierung wurde damit für die Schüler vom 11. Lebensjahr auf das 15. Lebensjahr verschoben. Die Bezeichnung Grundschule wird im Gutachten der Schulkommission von 1957 (SOU 1961:30) folgendermaßen begründet: „Alle höheren Schulen werden auf dem Grund, den die neunjährige Schule legt, aufbauen ... Für die Abiturienten wird sie dreiviertel ihrer Schulzeit umfassen und für diejenigen Schüler, die ihre Ausbildung in anderen gymnasialen Schulformen (ohne Abiturabschluß)* fortsetzen, wird sie einen gleich großen oder noch größeren Teil ausmachen ... Die neunjährige Schule soll den Grund für die allgemeine mitbürgerliche Bildung in unserem Lande legen. Den Menschen, die in die Gemeinschaft eintreten, ohne durch eine weiterführende Schule gegangen zu sein, wird sie eine Grundlage für ihr zukünftiges Leben und ihre Arbeit geben ..."

* der Zusatz in Klammern wurde vom Verfasser eingefügt.

Gymnasiale Schulform — Gymnasium, Fachschule und Berufsschule sollen, aufbauend auf die Grundschule, zusammen ein flexibles und anpassungsfähiges Schulsystem bilden. Die Mehrzahl der Ausbildungswege innerhalb des Gymnasiums, der Fachschule und der Berufsschule sollen an allen Orten angeboten werden, an denen eine gymnasiale Ausbildung angeordnet ist. Für die einzelnen Orte ist eine lokalmäßige, sogenannte horizontelle Zusammenlegung der gymnasialen Schulen angeordnet. Ein staatliches Gutachten über den Kompetenzwert der einzelnen Schulabschlüsse wird z. Z. erstellt.

Gymnasium — Das neue Gymnasium baut als dreijährige, weiterführende und freiwillige Schule auf die Grundschule auf. Es ist ein integriertes Gymnasium mit fünf Linien: einer humanistischen, einer gesellschaftswissenschaftlichen, einer wirtschaftswissenschaftlichen, einer naturwissenschaftlichen und einer technischen Linie. Diese Linien ersetzen die drei früher voneinander getrennten Gymnasienformen: humanistisches, technisches und Wirtschaftsgymnasium. Das Abschlußzeugnis des neuen Gymnasiums berechtigt zum Studium an Universitäten und Hochschulen.

Jahreskurs — Synonym für
1. Schuljahr
2. Kursinhalte, die in einem bestimmten Schuljahr innerhalb eines Jahres unterrichtet werden sollen.

Klassenformen — Laut Schulgesetz, Kap. 5 § 20 können folgende Klassenformen eingerichtet werden:

Klassenformen	Klassenabteilungen umfassen einen oder mehrere Jahreskurse
a	1 oder 2 oder 3
b	1 + 2 oder 2 + 3
A	4 oder höheren Jahreskurs
B 1	3 + 4 oder 5 + 6 (u. a.)
B 2	3 bis 6
B 3	1 + 3 + 5 oder 2 + 4 + 6

außerdem kommen abweichende Klassenformen vor, die mit bv oder Bv bezeichnet werden.

Klassenlehrer — Gemeinsame Bezeichnung für Lehrer, die alle bzw. mehrere Fächer in einem Jahreskurs unterrichten, und zwar Unterstufenlehrer (1. bis 3. Schuljahr), Mittelstufenlehrer (4. bis 6. Schuljahr) und Sonderschullehrer.

Klassenlehrerstufe — Jahreskurs 1 bis 6 der Grundschule

Lehrerhochschulen, kleinere — Die Lehrerseminare wurden am 1. 7. 1968 in kleinere Lehrerhochschulen umgewandelt. An diesen neun nicht voll ausgebauten Lehrerhochschulen (ohne Pädagogisch-Psychologisches Institut, Speziallehrer- und Fachlehrerausbildung) werden Unterstufenlehrer und Mittelstufenlehrer ausgebildet.

Lehrerhochschulen, größere — An den sechs voll ausgebauten „größeren" Lehrerhochschulen (Stockholm, Göteborg, Malmö, Uppsala, Umeå und Linköping) werden Unterstufenlehrer, Mittelstufenlehrer und Fachlehrer, an den Lehrerhochschulen in Göteborg, Malmö und Stockholm werden außerdem Sonderschullehrer ausgebildet. Die fundamentale Aufgabe der Lehrerhochschulen besteht in der Funktion als Zentrum für Unterrichtsforschung, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, um die Entwicklung des Schulwesens zu fördern. Zu jeder größeren Lehrerhochschule gehört ein Pädagogisch-Psychologisches Institut, das von einem Professor der Pädagogik geleitet wird, welcher Mitglied der gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der nächstgelegenen Universität ist. An den Pädagogisch-Psychologischen Instituten der Lehrerhochschulen können alle akademischen Grade in Pädagogik erworben werden. Die pädagogische Ausbildung der Lehrerstudenten wird von den Mitgliedern des Instituts wahrgenommen, da der Ausbildung an den Lehrerhochschulen die aktuellen Resultate der pädagogischen und fachmethodischen Forschung zugrunde gelegt werden sollen.

Mittelstufe — Jahreskurs 4 bis 6 der Grundschule

Mittelstufenlehrer — Synonym für Volksschullehrer

Mittelstufenlehrer mit Weiterausbildung — Lehrer, die außer dem Volksschullehrerexamen eine einjährige Weiterausbildung erhalten haben und die Kompe-

tenz besitzen, in der Oberstufe der Grundschule zu unterrichten, (hauptsächlich in Gesellschaftskunde und in der Funktion als Berater für die Berufswahl – Berufswahllehrer).

Mittelstufenlehrer mit Studienratbefugnis
Lehrer, die außer dem Volksschullehrerexamen die Lehrbefähigung für höhere Schulen erworben haben. Die Weiterausbildung umfaßt für diese Unterrichtskompetenz:

a) 4/7 der vollen akademischen Ausbildung oder

b) 2/7 der vollen akademischen Ausbildung und eine zweisemestrige Ausbildung als Berufswahllehrer.

Oberstufe
Jahreskurs 7 bis 9 der Grundschule

Realschule
Im schwedischen Schulsystem vor der Reform von 1962 stellte die Realschule den Mittelbau dar. R. ist die gemeinsame Bezeichnung für öffentliche Schulen, die auf das vierte oder sechste Schuljahr der Volksschule aufbauen und zum Realexamen führen. Sie ist gemäß Reichstagsbeschluß von 1927 entweder vierjährig oder fünfjährig und später auch dreijährig. Die Realschule in Schweden entspricht ungefähr der Realschule in der BRD. Der Weg von der Volksschule zum Gymnasium führte über die Realschule. Mit dem Reichstagsbeschluß von 1950 wurde die Realschule teilweise mit der Einheitsschule verschmolzen.

Sekundarstufe
Die Sekundarstufe in Schweden umfaßt die Ausbildung von der Klassenlehrerstufe bis zur Universitäts- oder Hochschulstufe, und zwar die Jahreskurse 7 bis 9 der Grundschule, die Fachschule, das Gymnasium und ab 1970 die in das gymnasiale Schulsystem integrierte Berufsschule.

Sonderklassen
In der Grundschule gibt es folgende Sonderklassen: Hilfsklassen, Hör-, Seh-, Zentral-, Paresis-, Beobachtungsklassen und Klassen für nicht schulreife Kinder. Alle übrigen Klassen werden als gewöhnliche Klassen (vor 1962 als Normalklassen) bezeichnet.

Unterstufe
Jahreskurs 1 bis 3 der Grundschule

Unterstufenlehrer
Teils Personen, die eine Planstelle als Unterstufenlehrer innehaben, teils Personen mit einem Unterstufenlehrerexamen

Volkshochschulen
Ziel der Volkshochschulen ist, dem Bürger eine allgemeine Bildung zu geben. Zwei Hauptformen der Volkshochschulen werden unterschieden

a) Volkshochschulen, die von den Provinziallandtagen getragen werden und

b) Volkshochschulen, die u. a. von Vereinen, Stiftungen, Volksbewegungsgruppen, Gewerkschaften, Arbeitsgemeinschaften politischer Organisationen und religiösen Gemeinschaften getragen werden.

Die Volkshochschulen bieten sowohl Fortbildungskurse innerhalb der Erwachsenenbildung als auch einen dreijährigen Vollzeitkurs als Alternativausbildung zur Ausbildung in den gymnasialen Schulen an. Das Mindestalter für die Aufnahme in den dreijährigen Vollzeitkurs ist achtzehn Jahre. Die Ausbildung geht über drei Jahre, und jeder Jahreskurs umfaßt dreißig Unterrichtswochen.

Volksschullehrer
Teils Personen, die eine Planstelle als Volksschullehrer (Mittelstufenlehrer) innehaben, teils Personen mit einem Volksschullehrerexamen.

H. Literaturverzeichnis

Agrell, J.: Den nya skolan och försöksverksamheten, en principiell granskning. Uppsala: Lindblads förlag, 1953.

Ahl, L., Wikberg, P. & Ydén, B.: Studieplan i historia för grundskolan, årskurs 8. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1964.

Aktuellt 60-tal.: Den nya skolan. Stockholm: Tidens förlag, 1961.

Anderberg, O. Disciplinproblemen — ett uttalande av LR:s ordförande O. Anderberg. Skolvärlden, 1964, 64, 290.

Arbetsmarknadsstyrelsens yrkesråd (Red.). Den nya grundskolan, sammandrag av material ur skolberedningens huvudbetänkande. Stockholm 1961.

Arvidson, S., Stenholm, B. & Blomberg, I.: Enhetsskolan blir grundskola. Stockholm: Liber, 1961.

Asplund, H.: Undervisning i laborativa ämnen. In: Skolvärlden, Metodikbilaga, 1964, 64 (18), 7.

Bäcklin, M. & Runestam, A.: Samhällskunskap, Arbetsuppgifter för årskurs 8. Stockholm: Skrivrit, 1963, omtryck 1965.

Beskow, G.: Studieplan i fysik för grundskolan, årskurs 7–9. Stockholm: Svenska Bokförlaget, 1963.

Bjerstedt, Å.: Aktuella forsknings-, undervisnings- och planeringsproblem. (Pedagogisk-psykologiska problem, No. 21) Malmö: School of Education, 1965.

Björkblom, S.: Studieplan i samhällskunskap för grundskolans högstadium. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1963.

Björkblom, S.: Integrera och individualisera. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1965, 30, 1.

Boalt, G. & Husén, T.: Skolans sociologi. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1964.

Bromsjö, B.: Samhällskunskap som skolämne. Målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium. Stockholm: Svenska Bokförlaget, 1965.

Carle, T. & Helén, G.: Den nya skolan, grundskolan, debatten kring skolreformen, skollag och skolstadga, grundskolans genomförande. Stockholm: Forum, 1961.

Cullert, B.: Konfidentiell PM 19. 1. 1966, Föredrag i skolstyrelsen, 2. 2. 1966. (Stencil).

Dahlgren, B.: Räcker korrektionsmedlen? Skolvärlden, Metodikbilaga, 1965, 65 (34), 1.

Dahllöf, U.: Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet. (Statens offentliga utredningar, 1960: 15.) Stockholm 1960.

Dahllöf, U.: Kraven på gymnasiet. (Statens offentliga utredningar, 1963: 22.) Stockholm 1963.

Dahllöf, U. & Sandgren, L.: Gymnasiereformen. En sammanfattning av gymnasieutredningens grundtanker och förslag. Stockholm: Svenska Bokförlaget, 1963.

Dahllöf, U., Zetterlund, S. & Öberg, H.: Gymnasiet och fackskolan enligt 1964 års skolreform. Stockholm: Svenska Bokförlaget, 1965.

Dewey, J.: Demokrati och uppfostran. Stockholm: Natur och Kultur, 1948.

Egidius, H.: Skolpsykologi. (Pedagogisk orientering och debatt Nr. 3.) Lund: Uniskol, 1964.

Ekholm-Erb, B.: Grundskolemetodik för tyska. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1965, 65 (16), 3.

Ekholm-Erb, B. & Grunewald, G.: Mein deutsches ABC. (Lärobok i tyska, årskurs 7, grundskolan.) Gävle: Skolförlaget Gävle, 1966.

Ekholm-Erb, B. & Jivén, L. M.: Mein deutsches ABC, Übungsbuch A. Gävle: Skolförlaget Gävle, 1966.

Elmgren, J., Husén, T., Sjöstrand, W. & Trankell, A.: Skolan och differentieringen, fyra professorer har ordet. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1959.

Fältheim, A.: Grundskolans pedagogik. Stockholm: Natur och Kultur, 1963.

Grunewald, G.: Zur Situation des Deutschunterrichts in Schweden. (Sonderdruck der Deutschen Auslandsgesellschaft.) Methodik und Didaktik im Deutschunterricht. Bericht einer Tagung für Lehrer aus dem Norden und Deutschland, 31. Juli bis 7. August 1964 in Lübeck. Lübeck: Moll Winter GmbH, 1964.

Härnqvist, K.: Individuella differenser och skoldifferentiering, 1957 års skolberedning II. (Statens offentliga utredningar, 1960: 13.) Stockholm 1960.

Håkansson, N.: AV i skolan. Stockholm: Natur och Kultur, 1964.

Hellmin, S. O.: Studieplan för grundskolans högstadium, samhällskunskap. Stockholm: Bergvalls, 1964.

Hellmin, S. O. & Schelin, H.: Arbetslektioner i samhällskunskap, årskurs 8. Stockholm: Bergvalls, 1965.

Holm, H.: Läroböckernas betydelse. Folkskolan, 1963, 17 (1), 5.

Holmstrand, S.: Den nya läroplanen, prestation och kommentar. Lärartidningen Bilaga, 1963, 7 (4), 3.

Hultqvist, N.: Ecklesiastikministern om Visbybeslutet. Tidning för Sveriges Läroverk, 1960, 60 (20), 700 ff.

Husén, L.: Detta är ett samhällsproblem. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1965, 65 (30), 3.

Husén, L. & Lövgren, E.: Undervisningen bör öka elevens aktivitet och självständighet. Tidning för Sveriges Läroverk, Metodikbilaga, 1961, 61 (34), 3.

Husén, L., Östlundh, H. E., Foyer, L. & Herz, U.: Samhällskunskap för grundskolan, del 1, årskurs 7–8. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1964.

Husén, T.: Skolan i ett föränderligt samhälle. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1961.

Husén, T.: Skola för 60-talet. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1963.

Husén, T.: Skola för 60-talet. Stockholms-Tidningen 31. 3. 1963.

Husén, T.: Does broadening of educational opportunities "lower the standards"? Skola och Samhälle, 1966, 47 (1–2), 18 ff.

Husén, T.: Comparative study of outcomes of mathematics instruction in twelve countries, I–II. New York: Wiley, 1967.

Husén, T. & Carlson, I.: Det nya gymnasiet, information och debatt. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1964.

Husén, T. & Dahllöf, U.: Matematik och modersmålet i skola och yrkesliv, studier av kunskapskrav, kunskapsbehållning och undervisningens uppläggning. Stockholm: Studieförbund Näringsliv och samhälle, 1960.

Husén, T. & Johanson, E.: Fysik och kemi i skola och yrkesliv. Stockholm: Studieförbund Näringsliv och samhälle, 1961.

Johannesson, I. & Magnusson, D.: Social- och personlighetspsykologiska faktorer i relation till skolans differentiering. (Statens offentliga utredningar, 1960: 42.) Stockholm 1960.

Johanson, E.: Kursplaneundersökningar i fysik och kemi. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1961.

Kärre, K.: Ett par randanmärkningar till de språkmetodiska frågorna. Aktuellt från skolöverstyrelsen, 1954, 7 (30). 408–410.

Konservativa Studentföreningen. Grundskolan – ett alternativ. Stockholm: Studentförlaget Horisont, skriftserie 3, 1962.

Läroverkslärarnas riksförbund. (Ed.). Läroverkslärarna och grundskolan, LR:s remissyttrande över 1957 års skolberednings betänkande. Stockholm 1961.

Larson, K. G.: Samhällskunskap i popåldern. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1965, 65 (30), 4.

Larson, N.: AV-hjälpmedel i fysik. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1965, 65 (27), 4.

Lindblom, C. & Herz, U.: Våra barns skola. Stockholm: Sveriges Radio, 1963.

Lindell, E.: (Red.) Språkprojektet "Tyska, 7" läsåret 1965–66: I. Målen för undervisningen. (Pedagogisk-psykologiska problem Nr. 35) Malmö: Lärarhögskolan, 1966.

Malmö Stads Skolstyrelse. Hur vår stad styres. Malmö: Drätselkontorets tryckeri/SpT, 1965.

Marklund, S.: Lärare i ny skola. Lärarutbildningssakkunnigas huvudbetänkande i sammanfattning. Stockholm: Liber, 1965.

Marklund, S. & Söderberg, P.: Grundskolan. Framväxt och organisation. Stockholm. Bonnier, 1964.

Näslund, R.: Samhällskunskap för grundskolan, del 1, årskurs 7–9. (2:a uppl.) Stockholm: AV Carlson Bokförlag, 1964.

Nilheden, G.: Nya strömningar inom grundskolans fysikundervisning. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1964, 64 (18), 2.

Öberg, H. & Zetterlund, S.: De nya fackskolorna. En sammanfattning av fackskoleutredningens grundtankar och förslag. Stockholm: Svenska Bokförlaget, 1963.

Odebäck, P. & Sjöberg, G.: Yrkesvägledning och studieorientering, informations- och arbetsbok för grundskolan, årskurs 6. Gävle: Skolförlaget Gävle, 1963.

Odmark, T.: Mer levande samhällskunskap. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1965, 65 (30), 5.

Orring, J.: Grundskolans genomförande, erfarenheter och slutsatser. Pedagogiska meddelanden från Skolöverstyrelsen, 1965, 2 (10).

Orring, J.: Grundskola och fackskolor. En redogörelse för huvuddragen av 1957 års skolberednings betänkande. Stockholm: Fritzes, 1961.

Riesman, D.: Die einsame Masse. (Rowohlts deutsche Enzyklopädie, Bd. 72/73) München 1956.

Rodhe, B., Lindell, E. & Bjerstedt, A.: Pedagogiska utvecklingsblocket i Malmö, synpunkter på verksamheten läsåret 1964/65. (Pedagogisk-psykologiska problem, Nr. 20) Malmö: Lärarhögskolan, 1965.

Rönnelid, K. Utblick: ILO och UNESCO om lärarrekrytering. Skolvärlden, 1965, 65 (28), 1292.

Rosander, G.:Skolans försörjning med lärare. 1960 års lärarutbildningssakkunniga 2. (Statens offentliga utredningar, 1964:44.) Stockholm 1964.

Rudvall, G.: Svensk debatt och svenska erfarenheter av elevdifferentiering på högstadiet. (Manuskript, unveröffentlicht.)

Rudvall, G.: Inlärningssituationen i tonåren. (Manuskript, unveröffentlicht.)

Sjöstrand, W.: För och mot den nya skolan. Stockholm: Natur och Kultur, 1960.

Skolöverstyrelsen (Red.). Att välja till årskurs 7, studieorientering för grundskolans årskurs 6. Stockholm: SÖ-förlaget, 1965a.
Att välja till årskurs 8, studieorientering för årskurs 7. Stockholm: SÖ-förlaget, 1965b.
Att välja till årskurs 9, studieorientering för grundskolans årskurs 8. Stockholm: SÖ-förlaget, 1965c.
Fakta om gymnasium och fackskolan 1966. Stockholm: SÖ-förlaget, 1966a.
Gymnasium och fackskolan 1966, en orientering om de nya skolformerna. Stockholm: SÖ-förlaget, 1966b.
Ett par randanteckningar till de metodiska frågorna. Aktuellt från skolöverstyrelsen, 1954:30.
Att välja utbildningsväg. Stockholm: SÖ-förlaget, 1966c.

Svensson, N.-E.: Skolforskningens aktuella situation, utbildningens betydelse. Skola och Samhälle, 1966, 47, 55 ff.

TCO (Tjänstemännens Centralorganisation). Reformer fram mot helt sammanhållen grundskola. TCO:s utbildningspolitik II, 1965 (10), 4.

Thomas, J. & Majault, J.: Schulen Europas, Probleme und Tendenzen, Bericht an die 3. Europäische Kultusministerkonferenz. Stuttgart: Klett, 1964.

Thorén, B.: Mål, medel och metoder vid skolans språkundervisning. Lund: Gleerups, 1957.

Torell, S.: Materialbrist hindrar reformer. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1964, 64 (9), 1.

Trouillet, B.: Die schwedische Schulreform. Herausgegeben vom Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung. Frankfurt/Main, Januar 1966.

Universitetskanslersämbetet. (Red.) Goda erfarenheter av första årets försök med s. k. grundkurs i språk. Universitetsnytt, 1965 (6), 12 ff.

Wikström, L.: Fysiklaborationer i samband med individualiserad undervisning. Skolvärlden, Metodikbilaga, 1965, 65 (27), 3 f.

Yrgård, E. M.: Att undervisa i tyska. (SYL-serien.) Lund: Gleerups, 1961.

O. V. Åtgärder för arbetsro i skolan. Skolvärlden, 1964, 64, 591.
Fortsatt bevakning av disciplinproblemen. Skolvärlden, 1965, 65, 75.
Vagt om disciplinen. Skolvärlden, 1965, 65, 820.
Disciplinproblemen kräver förståelse. Skolvärlden, 1965, 65, 1289.
Överreklamerade disciplinråd. Skolvärlden, 1965, 65, 964.
Ecklesiastikministern och utbildningsexpansionen. Skolvärlden, 1965, (4), 145.
Självinstruerande hjälpmedel i skolan. Sydsvenska Dagbladet, Snällposten, 18. 4. 1964.
I. o. Lärares övergång till nya gymnasiet. Skolvärlden, 1966, 66, 499.
Studieplaner för grundskolan. Skolvärlden, 1965, 65, 499.
Uppskjuten disciplinhjälp. Skolvärlden, 1964, 64, 748.
Val till åk. 7 (8 und 9) vt. 1966, normalklasser. Malmö: Lärarhögskolan, 1966. (Stencil.)
Yrke och utbildning. Meddelanden från arbetsmarknadens yrkesråd. (Extra.) 1966 (1).

Kungl. Maj:ts proposition, 1962:54: Angående reformering av den obligatoriska skolan m. m. Stockholm 1962.
1964:171: Angående reformering av de gymnasiala skolorna m. m. Stockholm 1964.

Kungl. Skolöverstyrelsens, skriftserie 16: Kursplaner och metodiska anvisningar för realskolan. Stockholm 1955a.

skriftserie 41: Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier. Stockholm 1959.

skriftserie 46: Enhetsskolan under tio år. Stockholm 1960.

skriftserie 59: Information om grundskolan. Stockholm 1962a.

skriftserie 60: Läroplan för grundskolan. Stockholm 1962b.

skriftserie 80: Läroplan för gymnasiet. Stockholm 1965.

skriftserie 81: Läroplan för fackskolan. Stockholm 1965.

Kungl. Skolöverstyrelsen, undervisningsplan. Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955. Stockholm: Svenska Bokförlaget, 1955b.

Skolberedning. 1957 års skolberednings kommuniké, Juli 1960. I: Arvidson (Red.). Enhetsskolan blir grundskola. Stockholm: Liber, 1961.

Statens offentliga utredningar (SOU) 1946:31: VI. Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning.

1948:27: 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.

1961:17: V. Hjälpmedel i skolarbetet.

1961:30: VI. Grundskolan.

1962:55: Tendenserna på akademikernas arbetsmarknad fram till 1970-talet.

1963:42: Ett nytt gymnasium.

1963:43: Läroplan för gymnasiet.

1965:29: IV:1, Lärarutbildningen.

1966:3: Yrkesutbildningen.

Statistiska Centralbyrån. Statisiska meddelanden, undergrupp U. 1964:26. (Stencil.)

Svensk författningssamling. 1962 års skollag, skolstadga och läroplan för grundskolan.

Ergänzend zu den direkt zitierten Arbeiten in der vorliegenden Abhandlung sind hier einige weitere, aktuelle und neuerschienene Publikationen aufgenommen, die in einem engeren Zusammenhang zu dem gestellten Thema stehen.
Eine vollständige bibliographische Darstellung wurde nicht beabsichtigt:

Bergholtz, P.: Gymnasium, fackskola och yrkesskola i en enhetlig gymnasieskola. TCO:s utbildningspolitik 3, Stockholm 1966.

Boalt, G. & Husén, T.: Bildungsforschung und Schulpolitik in Schweden. Reihe „Texte und Dokumente zur Bildungsforschung", herausgegeben vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Stuttgart: Klett, 1968.

Edenman, E.: Utbildning och politik i ett progressivt samhälle. Stockholm: SAP, 1960.

Engquist, O. & Flinck, R.: Den nya skolans organisation. Kompendium i pedagogik 2. (rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur, 1967.

Folkpartiets delegation i utbildningsfrågor. (Red.) Rätt till utbildning. Liberala framtidsperspektiv. Stockholm: Folk och Samhälle, 1959.

Göteborgs allmänna skolstyrelse. (Red.) Grundskolan i Göteborg. Översiktlig planering. Göteborg 1966.

Hentig, v., H.: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart: Klett 1968.

Hultin, M.: Rationalisera skolan. (Verdandi-debatt, 24.) Stockholm: Prisma, 1966.

Husén, L.: Vad vet vi? Sammanhållet eller tillvalsgrupperat högstadium. (På grundval av en undersökning av Sven Jansson.) Stockholm: LR, 1961.

Husén, L. & Rudvall, G.: Enhetsskola – mångfaldsskola. Stockholm: Studieförbund Näringsliv och samhälle, 1958.

Husén, T.: Vad lärarutbildningen gäller. Ett debattinlägg. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966.

Länsskolnämnden i Västmanlands län. (Red.) Berättelse rörande skolväsendets tillstånd och utveckling i Västmanlands län. Västerås 1960.

Ljunghill, K. G.: En levande skola. Lund: Gleerup, 1966.

Orring, J.: Skolan i Sverige. Stockholm: SÖ-förlaget, 1967.

Skolöverstyrelsen. (Red.) Utredningsmaterial rörande sökande till fackskola 1964/65. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1964.

Skolöverstyrelsens och Överstyrelsen för yrkesutbildnings planeringsgrupp. (Red.) Utredningsmaterial rärande gymnasiets kvantitativa omfattning. (2:a uppl.) Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1964.

Sjöstrand, W.: Skolan och demokratin. Ett experimentellt bidrag till differentieringsfrågan. Malmö: Codex, 1966.

TCO. Det nya gymnasiet och fackskolan. TCO:s remissyttranden. Stockholm: TCO, 1964.

Skolöverstyrelsens skriftserie 85: Planering av årskurs 1 i fackskola och gymnasium. Kompletterande anvisningar för planering av undervisning.

Statens offentliga utredningar 1964:5: Försöksverksamhet med påbyggnadsundervisning för rörelsebehindrade. Stockholm: Socialdepartementet, 1964. (Stencil.)

1965:25: Studieplaner för lärarutbildning.

1966:33: Utvecklingstendenser inom undervisning, hälso- och sjukvård samt socialvård.

1967:14: Skolans arbetstider.

Schroedel 36318

Theorie und Praxis 14

REIHE B

Auswahl

14

Schroedel

BERNHARD BIERSCHENK

Theorie und Praxis

IN DER OBERSTUFE DER SCHWEDISCHEN GRUNDSCHULE